Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8570889
Centre d'intérêt: 540

Demers, Bernard.

Effets motivationnels et sommatifs de l'évaluation par réussite-échec à paliers / Bernard Demers ; [pour le] Collège Edouard-Montpetit. -- [Longueuil] : Le Collège, 1985.
72, [118] p. ; 28 cm.

Résumé: p. 21-22, 55-57. Code: 6746-0129. Bibliogr.: p. 71-72. Bibliogr. à la fin des annexes.

ISBN 2-550-12459-6

Descripteur(s): *Méthode d'évaluation *Evaluation de l'apprentissage *Evaluation critériée *Rythme d'apprentissage *Motivation de l'étudiant *Rendement scolaire *Collégial (Niveau)

Le rapport présente une nouvelle méthode d'évaluation: l'évaluation par réussite-échec à paliers. Cette méthode se fonde sur une hiérarchisation des objectifs d'apprentissage menant à un objectif final global. Les objectifs sont regroupés en paliers de difficultés graduées. À chaque palier correspond une note prédéterminée que l'étudiant obtient par la réussite du palier. Cette réussite est déterminée par l'atteinte d'un critère de maîtrise. Les notes des paliers n'étant pas cumulables, la réussite à un palier efface la note précédente de l'étudiant pour la remplacer par une nouvelle note représentative de ses acquis. Il en résulte une correspondance totale entre l'évaluation normative et l'évaluation formative et, donc, une revalorisation des notes.

Le rapport se divise en trois parties. La première partie et la troisième sont destinées aux professeurs qui voudraient appliquer cette méthode d'évaluation. Elles sont rédigées de façon à favoriser la mise en pratique des principes et elle comportent des arguments justificatifs de la méthode. La seconde partie présente une expérience réalisée en 1984-1985; elle examine les effets de l'évaluation par réussite-échec à paliers sur plusieurs variables comme la courbe de distribution des sujets et la note moyenne.

L'évaluation par réussite-échec à paliers doit permettre de mieux respecter les différences individuelles dans la vitesse d'acquisition des apprentissages: les étudiants ne sont plus discriminés en cours de session, mais à la fin de la session en fonction du dernier palier atteint par chacun d'eux. De plus, la note normative correspond à la note formative puisqu'elle reproduit le niveau des apprentissages faits durant la session plutôt qu'une combinaison de la vitesse et de la qualité. D'autre part, l'étudiant n'étant plus placé en situation d'échec par l'obtention de notes cumulables parfois faibles, il se trouverait davantage motivé, d'autant plus qu'il peut, par une reprise, améliorer ses apprentissages et donc sa note.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 062

EDUQ 8570889

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS DE L'EVALUATION PAR REUSSITE-ECHEC A PALIERS

BERNARD DEMERS
JUIN 1985

EDUQ 8570889

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction Générale ou de la Direction des Services pédagogiques du Collège, ou en s'adressant au:

Ministère de l'Education
Service de la Recherche
et du Développement,
Edifice G, 19e étage,
1035, rue de la Chevrotière
Québec (Québec)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-6671

ISBN 2-550-12459-6
Code de diffusion 6746 - 0129

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS DE L'EVALUATION PAR REUSSITE-ECHEC A PALIERS

BERNARD DEMERS
JUIN 1985

La recherche presentee ici a ete realisee a l aide de fonds
provenant de la Direction Generale de l Enseignement Collegial
dans le cadre du Programme de Subventions a l Innovation Pedagogique

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1 PREMIERE PARTIE: principes et notions de base 3

1.1 Le systeme educatif actuel 5

1.2 Principes du SEP 11

1.3 Description de l'evaluation a reussite echec a paliers 14

Résumé 21

2. DEUXIEME PARTIE: l'experience 23

2.1 La methodologie 25

2.2 Les problemes rencontres 30

2.3 Presentation des resultats 33

2.4 Interpretation 49

Résumé 55

3. TROISIEME PARTIE: conclusion et recommandations 59

3.1 Conclusion 61

3.2 Recommandations pour l'utilisation de l'evaluation a paliers 64

REFERENCES 69

APPENDICES 75

Appendice 1: echeancier et textes de recrutement des professeurs volontaires

Appendice 2: plans de cours des groupes experimentaux

Appendice 3: plans de cours des groupes controles

Appendice 4: exemples d'examens

Appendice 5: documents divers

Le present rapport porte sur le probleme generalement assez bien connu de l'evaluation du rendement etudiant. Toutefois si les termes "d'evaluation formative" et "d'evaluation normative" sont dans toutes les bouches, cela ne signifie en rien qu'il y ait accord sur la ou les manieres de les mettre en pratique.

Au contraire, la notion d'evaluation suscite encore bien des prises de positions "philosophiques", depuis celle rejetant le principe meme de l'evaluation comme etant un instrument politique de discrimination sociale jusqu'a celle considerant qu'une evaluation globale des acquis d'un etudiant peut et doit etre faite a la fin de son curriculum universitaire, en passant par celle qui consiste a nier a l'evaluation des capacites suffissantes de discrimination pour justifier une note chiffree. C'est ainsi qu'aujourd'hui, se cotoient des ecoles libres, des examens d'admission dans des corporations professionnelles et des notations en lettres (A, B, C, D, E).

Cette dispersion methodologique se retrouve dans le milieu collegial quebecois. Les differentes attitudes face a la fonction d'evaluation donnent lieu a divers procedes d'evaluation et donc à une disparité des resultats etudiants: d'une matiere a l'autre, d'un collège a l'autre et d'un professeur a l'autre, non seulement les notes moyennes des groupes etudiants varient mais encore l'ecart a la moyenne, le nombres d'abandons et le nombre d'echecs.

Bien sûr, il est possible de normaliser artificiellement ces données en definissant une moyenne et un ecart a la moyenne que tous les professeurs doivent respecter. Ceci se pratique, malheureusement, dans l'enseignement secondaire. Quant a nous, nous croyons que l'evaluation constitue une part trop importante de la formation d'un etudiant pour accepter une solution qui ne porte que sur l'apparence et non sur le fond; si une normalisation doit etre faite, elle doit se fonder sur les apprentissages etudiants, c'est-a-dire sur les objectifs de formation de chaque cours, et non pas a posteriori sur les notes obtenues.

Nous allons tenter, dans ce rapport, de montrer comment l'evaluation par reussite-echec a paliers repond a la fois aux exigences (a) d'une evaluation normative et formative, (b) d'une normalisation des notes qui rend celles-ci comparables d'un professeur a l'autre et d'un college a l'autre, et (c) de l'objectivite necessaire d'un feed-back informant l'etudiant de ses progres et de ces difficultes.

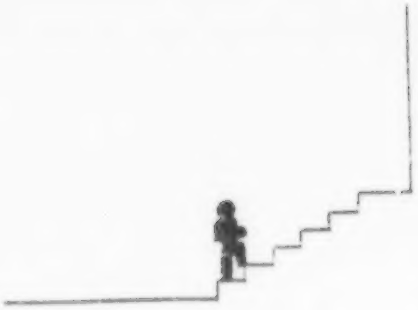
Le rapport se divise en trois parties. La premiere et la troisieme parties sont destinees aux professeurs qui voudraient appliquer la methode d'evaluation par reussite-echec a paliers. Elles sont redigees de façon a favoriser la mise en pratique des principes et comportent des arguments justificatifs de la methode. La seconde partie, quant a elle, est davantage scientifique; elle presente l'experience qui a ete realisee en 1984-85 et examine les effets de l'evaluation par reussite-echec a paliers sur plusieurs variables comme la courbe de distribution des sujets et la note moyenne. Cette seconde partie est donc davantage destinee aux personnes familiarisees a la methodologie scientifique et/ou aux problemes d'evaluation.

Il faut avouer, des maintenant, que toute cette recherche et, d'ailleurs, tout le concept de l'evaluation par réussite-échec à paliers, reposent sur un postulat: le processus d'evaluation est une fonction inherente a l'apprentissage, aussi indispensable a l'individu qui apprend qu'a la societe qui se fait garantir la qualite de l'apprentissage fait.

Quant a nous, nous ne voulons plus d'analphabetes diplômes du secondaire. Il y a là un non-sens aussi blessant pour l'individu concerne qu'inquietant pour la societe qui a obtenu un tel résultat.

PREMIERE PARTIE

Principes et notions de base



Avant de chercher a appliquer l'evaluation par reussite-echec a paliers, il est indispensable d'en comprendre les principes fondamentaux. Pour ce faire, il faudra situer cette methode dans le cadre general des theories de l'apprentissage et voir comment elle utilise des notions comme celles de renforcateur, de rythme et d'objectifs. Mais, dans un premier temps, il nous faut d'abord jeter un regard critique sur l'etat actuel du systeme educatif quebecois, du moins en ce qui a trait aux processus d'enseignement et d'evaluation.

1.1 LE SYSTEME EDUCATIF ACTUEL

Le systeme educatif le plus generalement utilise de nos jours ne differe pas, fondamentalement, de celui qui fut mis en place a la suite de la revolution francaise, lors de l'instauration de la premiere experience d'instruction gratuite et obligatoire pour tous les citoyens. Or, ce systeme reprenait deja les methodes des precepteurs des siecles precedents, et demeurait fidele a l'enseignement tel qu'il se pratiquait, dans les ecoles romaines, sous Cesar.

Evidemment, lorsque nous disons que le systeme actuel ne differe pas des systemes anterieurs, nous ne voulons pas dire qu'il est identique. Des differences certaines sont apparues depuis, ne serait-ce, par exemple, que dans les disciplines enseignees. Ainsi le grec et le latin ont cede la place aux langues vivantes et l'education physique est devenue obligatoire. Toutefois, il ne s'agit pas la de changements de fond. Rabelais, dans l'education qu'il donne a Gargantua, avait envisage de tels choix. Il allait, en fait, encore plus loin en pronant une methode active d'enseignement qui ressemble fort a l'enseignement individualise.

Donc, il y a eu changement dans les disciplines enseignees. Il y a eu, aussi, diminution du sexisme scolaire: les filles ont ete progressivement admises a l'ecole et ont meme

fini par recevoir un enseignement le plus souvent semblable a celui donne aux garcons De nouveaux outils pedagogiques sont egalement apparus depuis le stylo-bille qui a fait disparaitre les lecons d'ecriture avec "les pleins et les delies" jusqu'aux films et aux video qui ont permis de faire visualiser aux eleves des phenomenes comme la rotation terrestre De plus le chatiment corporel n'est presque plus utilise

Cependant, ceci ne signifie en rien un changement quant au fond de la methode utilisee Pour trop d'etudiants l'education demeure ce qu'elle etait pour M. Polly ce personnage de H.G. Wells dont il est dit

> "Entre a six ans à l'ecole communale sorti a quatorze de la pension particuliere, M.Polly se trouvait, au bout de ce temps, dans un etat d'esprit comparable a celui ou serait un malheureux patient, opere de l'appendicite par un jeune apprenti boucher, rempli de bonne volonte et de decision, mais aussi surmene que mal paye, et qui aurait ete remplace avant la fin de l'operation, par un aide maladroit, plein d'excellents principes, mais adonne a la boisson- ce qui revient a dire que l'esprit de M.Polly presentait le plus complet desarroi Toutes les saines curiosites les bons vouloirs de l'enfance se trouvaient en lui dechiquetes, mis en pieces (...) et M.Polly y avait laisse presque toute sa confiance naturelle, du moins en ce qui concerne les chiffres, les sciences, les langues et l'utilite pratique du savoir Il ne se representait plus le monde comme un vaste champs d'experience pour lui le monde c'etait la geographie l'histoire, la repetition de mots malaises à prononcer des listes de produits, des chiffres de population des hauteurs et des distances, des denombrements et des dates le royaume de l'ennui dans toute son horreur "
>
> H.G. Wells in L'histoire de M. Polly 1903

Mais qu'est-ce donc qui n'a pas changé? En fait, lorsqu'un précepteur de l'époque des encyclopédistes enseignait, il s'adressait à deux ou trois enfants dont il pouvait suivre le rythme d'apprentissage et les intérêts particuliers. Lors de la démocratisation de l'enseignement, que se soit dans la France du 18ième siècle ou dans le Québec des années 1960, les professeurs ont continué d'utiliser la méthode des précepteurs ou des collèges privés déjà existant. Cependant, ils s'adressaient désormais à des groupes plus larges, composés d'étudiants d'origines sociales plus diversifiées et ayant donc des intérêts et des appuis familiaux disparates. Il en résulte un enseignement plus ou moins magistral destiné à la moyenne des étudiants, ou plus exactement à un étudiant moyen théorique et peut-être inexistant.

Autrement dit, si tous peuvent apprendre, tous n'apprennent pas au même rythme. Or, pendant que le professeur suit le rythme moyen théorique moyen de sa classe, certains étudiants s'ennuient: eux seraient prêts pour une étape plus avancée; ils se sentent démotivés, ont l'impression de ne rien apprendre et négligent de suivre le cours avec attention. Par contre, d'autres étudiants s'affolent: ils n'ont pas encore assimilé les notions précédentes et doivent mémoriser, sans les comprendre, de nouvelles notions qui leur sont présentées trop vite; ils se découragent et prennent en grippe la discipline et le système qui leur donnent un sentiment d'échec et d'inaptitude.

Un progrès important a quand même été fait par rapport au problème du rythme d'apprentissage: la promotion par matière. Auparavant, l'échec scolaire dans une discipline était sanctionné par l'échec de toute l'année scolaire; l'élève concerné "redoublait" son année. Il y avait les nouveaux et les redoublants. Il y avait la mentalité du redoublant, le mépris du redoublant, la paresse du redoublant. Bref, un échec entraînait une classification particulière de l'élève qui ne se considérait plus, et n'était plus considéré, comme les autres élèves. En fait, pourtant, l'élève pouvait avoir échoué une seule matière et être plutôt habile dans les autres disciplines; il n'en était pas moins pénalisé sur l'ensemble de son année. Pendant un an, il devait répéter des connaissances déjà acquises avec tous les risques de démotivation que cela comporte.

Avec la promotion par matiere ce probleme de la demotivation des redoublants a ete elimine. L eleve qui echoue un cours doit reprendre ce cours et non pas l'ensemble de son annee. Ainsi, un etudiant peut progresser plus lentement dans une discipline sans se voir classer dans une categorie speciale et sans etre freine dans l'ensemble de ses acquis.

Cependant, le progres que represente la promotion par matiere n est toujours pas applique partout. Il demeure des etablissements prives, et meme certains departements universitaires, ou le principe du redoublement, donc de la generalisation de l'echec, est encore utilise. La justification qui en est generalement donnée consiste à dire que l'étudiant est ainsi forcé à progresser partout, s'il néglige une matiere, il sait que c'est son annee qui est en jeu. On veut donc le motiver. Malheureusement, ce principe est valable pour ceux qui reussissent mais devient totalement faux pour ceux qui echouent. Or, il suffit d'un examen, dans une discipline, pour devenir un redoublant.

A l'inverse, la promotion par matiere est parfois appliquee avec encore plus de souplesse. Dans ces cas, non seulement l'étudiant n'est pas freine par l'echec dans une discipline, mais il peut même accelere dans des matières pour lesquelles il est plus habile. Il en va ainsi dans plusieurs centres de formation pour adultes; un etudiant peut être en secondaire 2 pour le français et en secondaire 5 pour les maths, selon son rythme d'acquisition.

Ceci constitue un changement quant au fond de l'éducation. Tous n'apprennent pas à la même vitesse et la promotion par matiere est une reconnaissance de ce fait.

Mais est-ce suffisant? A l'intérieur meme d'un cours la situation n'est toujours pas modifiee. Tous passent leurs examens en meme temps, tous doivent s'adapter, ou tenter de s adapter au rythme de l'eleve moyen. Il existe des solutions et certaines sont utilisees. Il en va ainsi des ecoles libres. Le principe de l'ecole libre est de laisser chaque eleve etudier la ou les matieres qu'il desire etudier dans l'ordre ou il desire le faire et tant qu'il desire le faire. Il n est donc en rien limite par le rythme ou par les

interets des autres Toutefois, si plusieurs ecoles libres s averent des succes interessants on sait qu elles demandent, pour fonctionner (a) un corps professoral nombreux, c est-a-dire un ratio professeur-eleves important, et (b) une implication parentale importante, c est-a-dire un suivi serre de l eleve par ses parents De telles exigences limitent serieusement les possibilites d une application generalisee de l'ecole libre De plus les experiences reussies d'ecoles libres portent sur le niveau primaire avec des enfants ayant peu de besoin d'encadrement Rien ne permet d'affirmer que le succes serait le meme si on appliquait la methode a tous les enfants et a tous les niveaux d'enseignement

Afin de mieux respecter le rythme des etudiants a l'interieur d un cours, il a ete aussi envisage d'agir au niveau de la representation symbolique du succes: c'est la notation par succes-echec dont la forme la plus connue est l'utilisation des lettres A, B, C, D et E En fait, le principe est alors d'admettre qu'il n est pas possible, dans l'enseignement actuel, de respecter le rythme de chaque eleve; en consequence, une note chiffree est critiquable car elle reflete autant la vitesse d'acquisition des apprentissages que la qualite de ceux-ci. En utilisant une notation par succes-echec, on elude ce probleme puisque tous ceux qui depassent un certain niveau d'acquisition sont consideres comme ayant reussi le cours.

Pourtant, ce dernier système est trop souvent utilise de façon traditionnelle sans comprehension de ses principes de base. C'est ainsi que le professeur attribue des notes chiffrees qu'il transforme par la suite en A, B, C, D ou E. Il en resulte une apparence qui ne regle en rien le probleme du rythme d'acquisition et qui, en plus, genere beaucoup de frustration chez certains etudiants: celui qui voit son 89% être transforme en B comme le 81% du voisin n'apprecie guere la notation par succes-echec. D'autre part, nous l'avons dit, ce genre de notation, même quand il est bien applique, ne regle pas vraiment le probleme de la vitesse d'acquisition mais se contente d'en tenir compte en refusant une discrimination trop precise des eleves.

En fait, malgre les progres que constituent la promotion par matiere, les ecoles libres et les nouveaux systemes de notation, il nous faut constater que le systeme educatif

actuel demeure tributaire de la notion de moyenne. On s'adresse à un etudiant moyen à une vitesse moyenne, pour en venir à donner une note qui situe l'individu par rapport à la moyenne de son groupe et à une moyenne de passage. Certains en sont venu, par une incomprehension flagrante des principes de l'apprentissage et du role de l'evaluation, à exiger des taux d'echecs et d'abandons moyens ou à considerer la courbe normale comme un critere absolue d'une "bonne" evaluation. Et dans ce dernier cas, ils montrent aussi leur ignorance des statistiques descriptives et de la notion de norme.

Quant à nous, nous considérons l'evaluation comme trop importante, tant pour l'étudiant que pour la societe, pour pouvoir se contenter de notes vagues comme celles obtenues par le succes-echec. Mais, il nous faut aussi tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun et donc ne pas fonder notre systeme d'évaluation sur une distinction de l'individu à la moyenne.

Bref, nous avons recherche un systeme qui permet à l'individu, et donc à la societe, de se situer de façon precise par rapport aux apprentissages qu'il a fait dans un cours. L'éleve connait ainsi ses acquis et ses lacunes, non plus en se comparant aux autres mais en se situant sur une échelle objective independante de la vitesse d'acquisition. L'echelle objective est fournie par l'utilisation de critères de maitrise, c'est-à-dire de seuils indiquant l'atteinte ou la non-atteinte d'acquis spécifiques.

C'est ce système hybride, base tant sur le Systeme d'Enseignement Individualise (SEP) que sur la notation par succès-echec et que sur le principe de critere de maitrise, que nous allons développer et presenter dans ce rapport. Il nous faudra encore, auparavant, examiner quelque peu le SEP. En effet, c'est à travers un bref historique de ce système d'enseignement que nous nous familiariserons avec des notions comme celles de renforçateurs, d'objectifs et de criteres de maitrise.

1.2 PRINCIPES DU SEP

Des 1954, Skinner propose des voies nouvelles en education. En s'inspirant de ses propres travaux en psychologie fondamentale et des travaux d'auteurs comme Thorndike (1934) et Watson (1920), Skinner en vient a centrer le processus d'education sur la notion d'objectif, en opposition avec la notion traditionnelle de contenu. Ainsi, plutot que d'enseigner l'histoire en la definissant par un contenu, comme la guerre de 39-45, il s'agirait de l'enseigner en sachant quels objectifs sont vises par cet enseignement: veut-on faire apprendre des dates et des noms ou faire comprendre un enchainements de circonstances economiques et politiques?

D'autre part, pour qu'un objectif soit recherche par un sujet, encore faut-il que cet objectif soit désirable, soit en lui-même (principe de la motivation intrinseque), soit par ce qu'il permet d'obtenir (principe de la motivation extrinseque). Skinner, quant à lui, n'utilise pas le terme de motivation car celui-ci correspond a une variable non directement observable et mesurable. Il lui substitue la notion de renforçateur. Un renforçateur est un "objet" (dans le sens d'une source de sensations, c'est-a-dire objet par rapport au "sujet"; un "objet" peut donc être une caresse, ou une insulte, aussi bien qu'un morceau de gâteau ou de l'argent) qui peut être agreable ou desagreable pour le sujet. Selon que l'objet, agréable ou désagreable, est présente ou retiré à la suite d'un comportement, ce comportement sera reutilise ou non par le sujet.

Autrement dit, un sujet apprend de façon active lorsque cela lui permet d'ameliorer son milieu de vie et/ou son etat interne. Sans vouloir entrer dans tous les details de la theorie, ce qui serait hors de propos ici, nous pouvons illustrer ceci par deux exemples simples.

Considerons un rat dans une cage. La cage est divisee, en son centre, par une cloture. De chaque coté de la cloture, le plancher peut etre electrifie. Une lumiere s'allume et 3 secondes plus tard, un courant electrique traverse le plancher dans la partie de la cage ou se trouve le rat. Celui-ci saute par-dessus la clôture: il est alors soulage du

du fait de l'absence de courant. Le rat en vient à sauter dès que la lumière s'allume. Il a appris une nouvelle relation à son milieu. Dans ce cas, l'apprentissage est lié à un renforçateur négatif (l'objet désagréable, soit le choc électrique) qui est retiré à la suite du comportement.

Considérons maintenant un autre rat. Dans sa cage, se trouve un levier. Si le rat appuie sur ce levier lorsqu'une lumière est allumée, il obtient une parcelle de nourriture. Le rat apprend à appuyer sur le levier pour obtenir de la nourriture. Dans ce cas, l'apprentissage est lié à un renforçateur positif (l'objet agréable, soit la parcelle de nourriture) qui est présenté à la suite du comportement.

Bien sûr, il s'agit là d'exemples très simples chez le rat. Toutefois, les évidences expérimentales chez l'homme et les succès thérapeutiques obtenus par l'application de tels principes, permettent depuis longtemps d'expliquer des cas extrêmement complexes d'apprentissages humains. En fait, plusieurs individus, peu familiers avec les théories de l'apprentissage, en ont une vision négatives. A ceux-là, nous ne pouvons que conseiller la lecture de G. Bourque (1980) ou de B. Demers (1984). Pour l'instant, il nous faut noter 3 phénomènes importants.

Tout d'abord, tout apprentissage est actif. Il est impossible d'apprendre quelque chose à un organisme sans sa participation active. Ceci apparaît dans la notion de renforçateur qui correspond au gain que fait l'organisme.

Deuxièmement, tout apprentissage vise un objectif. Autrement dit, le comportement produit par l'organisme est prévisible et correspond au comportement que l'organisme lui-même visait.

Troisièmement, le comportement de l'organisme doit pouvoir être posé. Les comportements de sauter ou d'appuyer sur le levier sont possibles pour le rat. L'exigence, par le milieu, de comportements impossibles déclenchent la névrose. Ceci est amplement démontré depuis Thorndike. Si un organisme n'est pas prêt à un comportement, il faudra l'y amener progressivement par façonnement (shaping), c'est-à-dire par une préparation graduelle. Ainsi un pigeon peut, par façonnement

apprendre a taper du bec sur un cercle lumineux pour obtenir de la nourriture Toutefois, comme il s'agit la d'un comportement tres complexe pour un pigeon, il faudra qu'il traverse une serie d'etapes intermediaires.

Prenons l'exemple du pigeon et situons-y les trois phenomenes que nous venons de mentionner.
L'objectif est l'acquisition du comportement complexe de taper du bec sur un cercle lumineux.
Le renforçateur positif obtenu qui permet la participation active du pigeon est la nourriture.
Le risque est que le pigeon se comporte de façon nevrotique si sa vitesse d'apprentissage n'est pas respectee. Le pigeon reagirait alors en devenant amorphe, en se laissant mourir de faim ou en manisfestant des comportements de fuite. Pour éviter ces aspects nevrotiques, il faudra que le pigeon decouvre progressivement le comportement attendu à travers une série d'étapes. C'est le façonnement (shaping). Ceci sera possible en determinant une liste de sous-objectifs correspondants a des comportements plus simples que le comportement attendu mais qui permettront au pigeon de parvenir, finalement, a ce comportement. Par exemple, au debut, de la nourriture sera donnee quand le pigeon se trouvera dans la partie de la cage ou se trouve le cercle lumineux. Puis, une partie du corps du pigeon devra toucher la paroie où se trouve le cercle pour que la nourriture soit donnee. Plus tard, ce sera la tête qui devra toucher le cercle. Et ainsi, jusqu'au comportement final.

Evidemment, cette methode n'est pas simple mais elle est tres efficace. Il faut, cependant, l'utiliser avec discernement. Les comportements phobiques, les supertisions, sont acquis selon les mêmes principes. Une mauvaise utilisation des theories de l'apprentissage peut donc deboucher sur des resultats catastrophiques. Le grand danger, dans le façonnement, c'est que son concepteur neglige des etapes de transition importantes; dans ce cas, le pigeon ne peut fournir le comportement requis est passe a un comportement névrotique.

Malgres les travaux bien connus (mais souvent mal compris) de Darwin, beaucoup

d humains continuent à etre profondement choques quand on les compare aux autres animaux. N'en deplaise à notre estime personnelle et tout en admettant des differences parfois fortes entre l'espece humaine et les autres especes animales, nous avons beaucoup de points communs avec les rats, les pigeons ou les singes. En fait quant aux processus fondamentaux, nous sommes semblables à eux. Que se soit les mecanismes de la reproduction, de la digestion ou encore la structure de notre organisation nerveuse, il y a identite de principe entre le rat et l'homme. Il en va de meme pour l'apprentissage. Les principes de renforçateur, d'objectif et de façonnement existent chez l'humain est sont tout aussi efficace que chez le pigeon.

Et c'est ce sur quoi Skinner, et à sa suite Keller (1968), se sont bases pour developper le Systeme d'Enseignement Individualise. En se fondant sur ces principes, ils en viennent à insister sur la qualite des apprentissages plutôt que sur la vitesse à laquelle ils sont acquis. En effet, si l'on desire développer un comportement complexe chez un organisme, il est préférable, pour eviter les manisfestations "nevrotiques", de diviser ce comportement (objectif final) en objectifs de difficulte graduee et de s'assurer que chaque objectif est bien atteint, maitrise, avant de le sanctionner par un renforçateur et de passer à l'objectif suivant. En appliquant ces principes, il apparaît que tous les sujets parviennent finalement à emettre le comportement complexe mais que la vitesse à laquelle ils l'atteignent differe nettement d'un sujet à l'autre.

Ainsi que l'a écrit Skinner dans " La révolution scientifique de l'enseignement" (1968), l'évaluation scolaire a-t-elle pour but de former des éleves ou de signaler l'existence de quelques individus assimilant plus vite que les autres certaines matieres particulieres? Si, vraiment, le but du systeme scolaire est de former l'eleve, il faut alors respecter sa vitesse d'apprentissage: c'est le SEP.

Il existe plusieurs formes de SEP, lesquelles sont bien presentees par G. Bourque (1980). Nous ne nous y attarderons pas, les principes de fond que nous avons presentes s'y retrouvant toujours. Nous allons plutot passer à une description de la methode par reussite-echec à paliers et en examiner les avantages generaux et particuliers.

1.3 DESCRIPTION DE L'EVALUATION PAR REUSSITE-ECHEC A PALIERS

L'evaluation par reussite-echec a paliers profite de tous les avantages du SEP dont, particulierement, le respect de la vitesse d'apprentissage des individus. Mais, de part certaines de ses caracteristiques, elle beneficie d'avantages supplémentaires.

Le système de base est peu complexe à comprendre, mais il rompt avec des habitudes et des valeurs bien ancrees dans les mentalites du monde de l'éducation. En fait, l'évaluation par reussite-échec à paliers est un SEP où l'evaluation formative et l'evaluation normative sont confondues en un même processus. Il en resulte (a) que l'evaluation normative devient un renforçateur directement fourni à l'etudiant dans le cours de son apprentissage, (b) que cette évaluation normative est très signifiante tant pour l'étudiant que pour le professeur car elle correspond parfaitement à l'évaluation formative et (c) que l'etudiant ne se rend pas forcement jusqu'à l'objectif final mais qu'il peut s'arrêter quand il juge sa formation (et donc sa note) suffisante.

Pour utiliser l'évaluation par reussite-echec a paliers, il faut (a) determiner un objectif final qui englobe tous les objectifs precedents. Puis, il faut (b) determiner ces objectifs precedents et les hierarchiser du plus facile au plus difficile. En fonction du cours et des exigences fondamentales qu'il comporte, on (c) détermine une note precise, non cumulative mais globale, correspondant à des groupes d'objectifs. Ceci signifie, par exemple, que les 5 premiers objectifs de la hierarchie forment le palier 1 et que la reussite à ce palier donne 40% pour la session; les objectifs 6 à 10 forment le palier 2 et la reussite à ce palier donne 55% pour la session. La nouvelle note ne s'ajoute donc pas à la première mais la remplace. Enfin, il faut (d) fixer, pour chaque palier, un critère de maitrise permettant de juger objectivement si le palier a ete reussi ou non. Si le palier est echoue, l'étudiant le reprend jusqu'à la reussite (avec bien sûr, des examens equivalents mais non identiques). Si le palier est reussi, l'étudiant est admis au palier suivant.

Cette caracteristique particuliere de l'evaluation par reussite-echec à paliers permet d'eviter un reproche qui est parfois adresse au SEP. Dans le SEP, tous reussissent au bout d'un certain temps, et donc tous ont A. Dans les faits, toutefois, certains individus ne sont pas assez motives pour aller jusqu'au bout du processus (par simple manque d'interet pour la matiere par exemple) et sont elimines du processus avec la mention echec. D'autre part, la limite de temps imposee par la structure scolaire (les sessions) elimine d'autres individus qui n'ont pas le temps de completer leurs apprentissages jusqu'au A. Par contre, ceux qui auraient voulu aller plus loin sont plafonnes par l'obtention du A et ne se sentent plus motives par la competition; ils ont une bonne note, comme les autres.

C'est en tenant compte de ces faits que nous avons eu l'idee d'attribuer, des le depart, une note chiffree à chaque palier. Ainsi, même si un etudiant ne peut ou ne veut pas aller au bout du processus, ses acquis sont reconnus par une note predeterminee. Quant à l'etudiant qui pousse jusqu'au bout du processus, la difference entre ses acquis et ceux des autres est reconnue par une note plus elevee egalement predeterminee.

Evidemment, nous l'avons dit, tout ceci rompt avec certaines habitudes. Nous le constaterons mieux en examinant, en detail, les trois grands avantages de l'evaluation par reussite-echec à paliers.

Le premier avantage est une valorisation de l'evaluation sommative (ou normative) en ce sens que celle-ci est totalement fondee, dans le cas de l'évaluation à paliers, sur l'evaluation formative. En clair, chaque note correspondant à l'atteinte d'un palier precis, l'etudiant sait, et chacun peut savoir en regardant le plan de cours, quels objectifs il a exactement atteint.

Dans l'evaluation traditionnelle, un etudiant peut avoir 70% et cela peut signifier qu'il a atteint 70% des objectifs (quand il y en a; il ne s'agit encore parfois, malheureusement, que de contenus sans qu'il y ait de veritable but à l'acquisition de ces contenus), ou bien qu'il a atteint à 70% tous les objectifs, ou encore qu'il a atteint certains objectifs à 80 ou 90% alors qu'il en a atteint d'autres à 30 ou 40%. Bref, l'evaluation traditionnelle ne permet pas de decrire avec precision la formation en

termes d'objectifs, de cet etudiant particulier. Par contre, l'evaluation par paliers, parce qu'elle est une description exacte des objectifs atteints, revalorise l'evaluation normative.

De plus, cette evaluation normative correspondant point par point a l'evaluation formative, l'etudiant se trouve protege des distorsions qui pourraient affecter ses notes. En effet, depuis les travaux de Rosenthal (1968), il est certain que le professeur, quelque soit son integrite, se laisse influencer par la connaissance qu'il peut avoir des resultats anterieurs de l'eleve. Plus grave encore, l'etudiant ayant eu des notes faibles dans le passé verra ses progres plus faiblement pris en compte que ceux d'un eleve ayant eu, auparavant, des notes fortes (Caverni et al, 1975). Or, ceci ne peut se produire dans l'evaluation par paliers puisque, quelque soit les notes anterieures, tous doivent franchir les mémes etapes en fonction d'une hierarchisation d'objectifs comportementaux.

Ceci nous amene au second avantage de l'évaluation par paliers, elle oblige et le professeur et les étudiants à une organisation claire et graduee de la matiere du cours. Bien sûr, cet avantage peut paraître un désavantage a celui qui se refuse a preciser ses objectifs et prefère parler d'assez vagues acquis humanitaires. Mais, en fait, le SEP ne s'applique pas, aujourd'hui, qu'aux matieres scientifiques: lors de notre expérimentation, nous avions des groupes experimentaux constitues d'etudiants suivant un cours de philosophie. Ce cours etait construit sur une hierarchisation d'objectifs precis (voir document 6, en appendice 2).

Il en allait de même pour le cours 350-202 (psychologie experimentale), pour lequel nous avons dresse une serie d'objectifs autrement plus complete que celle apparaissant dans les Cahiers de l'Enseignement Collegial (B. Demers, 1982). A la lecture de telles listes d'objectifs, il est facile de realiser que les objectifs finaux ne sont en rien depourvus de qualites "humanitaires" tout en demeurant, par ailleurs, evaluables par des procedes rigoureux. De plus, l'existence d'une organisation claire de la matiere du cours rend possible un suivi detaillé de la demarche de chaque etudiant par rapport a chacun des objectifs du cours et donc de s'assurer qu'il est apte a se presenter a tel ou tel element d'evaluation. D'autre part, l'etudiant lui-meme est en mesure de proceder a cet examen de sa demarche et, en consequence, d'evaluer

l'energie qu'il doit ou veut mettre par rapport à ses objectifs personnels. Par exemple, un etudiant, face à un cours donne, peut decider de se limiter à une note de 70%, et d'investir son energie en fonction de cette note, afin d'avoir plus de temps à consacrer à un autre cours qu'il juge, quant à lui, plus pertinent face à ses ambitions.

Voilà, d'ailleurs, le troisieme, et plus important selon nous, avantage de l'evaluation par paliers. L'etudiant, en procedant etape par etape et en sachant exactement à quels objectifs correspond chaque etape, peut non seulement determiner ses buts personnels mais encore éviter de vivre une situation d'echec ou de demi-succes en reportant la date d'un element d'evaluation. En termes de motivation, il est comparable à un coureur sautant des haies successives et qui aurait la possibilite de courir à son rythme plutot qu'à celui des autres, s'assurant ainsi de bien franchir chaque haie. De plus, s'il fait tomber une haie, il a le droit de se reprendre. Dans l'idéal, ideal qui peut être rendu possible par l'utilisation de la micro-informatique, l'étudiant devrait (a) pouvoir decider seul de quand il se présente à une évaluation et (b) pouvoir reprendre autant de fois qu'il le desire une évaluation echouee en se soumettant, chaque fois, à une formule de test equivalent.

Bien sûr, les trois avantages présentés sont theoriques. Quoique les experimentations partielles aient ete assez nombreuses, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'experimentation globale de l'evaluation par paliers dans le reseau collegial québecois. C'est pourquoi, avant de realiser l'expérience qui est à la base de ce rapport, nous avons procédé, à la session d'automne 1983, à une pré-experimentation de la methode avec deux groupes d'etudiants inscrits au 350-202. Ce cours, au College Edouard-Montpetit du moins, donne lieu à un nombre assez eleve d'echecs et d'abandons (de 30 à 40%, selon les sessions) car il requiert une grande quantite de travail de la part des etudiants. Il en résulte une moyenne artificiellement elevee puisque seuls les etudiants les plus motives et/ou les plus capables completent le cours.

Un plan de cours a donc ete construit. Ce plan a ete explique aux étudiants puis applique durant la session. Les resultats de la methode ont ete juges par la perception des etudiants (PERPE et commentaires ecrits receuillis en respectant l'anonymat des

etudiants) mais ne peuvent être juges par la comparaison des distributions des groupes (absence de groupes controles). Afin d'eviter une interpretation biaisee, la compilation des données a ete faite par le Service de Developpement Pedagogique du College. Il ressort du rapport redige par ce Service (voir en references) que les etudiants, apres une periode d'anxiete face a la nouveaute de la methode et son apparente intransigeance, ont generalement apprecie ce mode d'evaluation particulierement dans son aspect motivant.

C'est a partir de ces premiers resultats et des bases theoriques que nous venons de voir que notre experience a ete conçue. Nous verrons que, pour l'instant, la methode ne pouvait être appliquee integralement puisqu'il nous fallait restreindre le nombre de reprises d'examens. En effet, avec des examens papier-crayon et des travaux de session, nous ne pouvons obtenir la souplesse des dates et du nombre de passations qui sera rendu possible par l'utilisation des micro-ordinateurs. Toutefois, tant dans la structure des cours que dans les resultats obtenus, l'experience donne une image fidele de l'evaluation par reussite-echec a paliers et de ses avantages.

RESUME

Le système éducatif, malgrés de nombreux changements quant aux disciplines enseignées et aux attitudes qu'il transmet, n'a pas fondamentalement évolué depuis ses origines; il demeure, généralement, tributaire de la notion de moyenne.

Les étudiants suivent des cours qui s'adressent aux étudiants moyens et dont le rythme est tantôt trop rapide, tantôt trop lent, pour de nombreux étudiants. De plus, en ce qui a trait à l'évaluation, on compare l'individu à un rendement moyen, confondant ainsi les notions de rythme et de qualité des apprentissages.

Certaines tentatives, plus ou moins couronnées de succès, ont été faites pour corriger cette situation et en venir à un système éducatif plus respectueux des différences individuelles et, pourtant, qui demeurerait garant, face à la société, de la qualité des acquis étudiants. Il en va ainsi de la promotion par matière, des écoles libres ou de la notation par lettre.

Toutefois, ces systèmes alternatifs, soit n'atteignent pas leur but, soit comportent plusieurs inconvénients. Si bien que, exception faite de la promotion par matière, leurs applications demeurent restreintes.

Il existe, néanmoins, un système prometteur; c'est le Système d'Enseignement Individualisé. Pourtant, alors que ce système existe depuis les annés 1950, il est peu utilisé. En effet, il requiert certaines connaissances de base et une autre organisation du travail du professeur pour pouvoir être appliqué. De plus, sa notation permet à tous de réussir le cours dès que l'on supprime le facteur rythme d'apprentissage; ce concept semble encore heurter des mentalités courantes en éducation.

Dans le cadre du SEP, et en s'inspirant de plusieurs expériences précédentes comme celle des écoles libres, il est possible d'en venir à un système appellé "l'évaluation par réussite-échec à paliers". Cette méthode se fonde sur une hiérarchisation d'objectifs d'apprentissage menant à un objectif final global. Les objectifs sont regroupés en paliers de difficultés graduées. A chaque palier correspond une note prédéterminée que l'étudiant se mérite par la réussite du palier. Cette réussite est déterminée par l'atteinte d'un critère de maitrise.

Les notes des paliers n'étant pas cumulables, la réussite à un palier efface la note précédente de l'étudiant pour la remplacer par une nouvelle note représentative de ses acquis. Il en résulte une correspondance totale entre l'évaluation normative et l'évaluation formative et, donc, une revaloriation des notes tant pour l'étudiant que pour le professeur. De plus, l'étudiant peut alors déterminer avec précision les acquis dont il juge avoir besoin et, en conséquence, mieux canaliser ses énergies.

Enfin, l'existence, pour chaque palier, d'une liberté de détermination des dates d'examen et d'une possibilité de reprise, supprime, ou tout au moins tempère, la question du rythme d'apprentissage au bénéfice de la qualité des apprentissages. Cependant, la suppression totale de la question du rythme, à cause de problèmes bien concrets d'administration d'examen, ne sera possible que par l'utilisation des micro-ordinateurs. Pour l'instant, il demeure possible de vérifier les avantages théoriques de la méthode en l'appliquant dans le cadre de l'enseignement régulier.

<u>DEUXIEME PARTIE</u>

<u>L'expérience</u>

L'experience presentee ici vise 3 objectifs principaux lesquels determinent la methodologie et les traitements statistiques qui seront utilises. Ces objectifs sont (a) de comparer l'efficacite de l'evaluation par paliers a celle d'evaluations traditionnelles en termes d'atteinte du ou des buts du cours, (b) de comparer l'etat motivationnel d'etudiants suivant un même cours et etant soumis soit a l'evaluation a paliers, soit a une evaluation traditionnelle et (c) de comparer l'efficacité de l'evaluation par paliers dans diverses matieres scolaires afin de s'assurer de son applicabilite générale (dans les techniques, les matieres "scientifiques" et les matières "non-scientifiques").

2.1 LA METHODOLOGIE

La méthodologie utilisée, en plus de favoriser l'atteinte des objectifs déjà mentionnés, doit respecter certains criteres experimentaux. En ce sens, elle doit permettre (a) une distinction nette entre le travail de recherche et le travail d'enseignement afin d'éviter les biais experimentaux, (b) la comparaison de groupes ayant un même professeur et une même matiere mais étant soumis à des modes d'évaluation differents, (c) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers mais n'ayant ni le même professeur ni la même matière et (d) la comparaison de groupes tous soumis à l'evaluation par paliers et suivant la meme matiere avec le meme professeur mais formes de clienteles etudiantes differentes. De plus, le scheme doit prevoir une évaluation de la methode d'evaluation par paliers a la fois quant a ses aspects motivationnels et quant a ses aspects normatifs.

Ceci implique l'utilisation de plusieurs groupes experimentaux, se differenciant les uns des autres par la matiere et le professeur, et de plusieurs groupes controles correspondant aux groupes experimentaux. Il sera aussi necessaire, au niveau des mesures, de considerer plusieurs variables dependantes qui seront compilees par un experimentateur exterieur aux groupes et donc a la tache d'enseignement.

2.3.3 Le scheme experimental

Le scheme comprend 11 groupes de sujets, dont 3 experimentaux et 5 controles repartis en 3 disciplines differentes (donc, avec 3 professeurs differents). Les trois disciplines ont ete choisies, d'une part, en fonction d'un besoin de diversification (objectif c, page 22) et, d'autre part, en fonction de la participation de professeurs volontaires. Il a donc ete necessaire, dans un premier temps, de recruter les 3 professeurs en question et d'obtenir l'accord de leur departement pour que leur charge de cours de l'hiver 1985 soit determinee des l'automne 1984. En effet, pour que l'experience puisse avoir lieu, il fallait determiner à l'avance les numeros de cours afin de pouvoir, une session à l'avance, construire l'ensemble du materiel pedagogique indispensable (plans de cours, examens, formules equivalentes d'examens, textes explicatifs pour les professeurs et les etudiants).

A la suite d'une longue serie de demarches, et de la redaction de quelques textes publicitaires, des professeurs de comptabilite, de philosophie, de physique, de protheses visuelles, de psychologie et de technique infirmiere se sont montres interesses. En fonction du besoin de diversification, et de l'acceptation ou non par les departements de fixer la charge de cours des professeurs à l'avance, les disciplines qui ont ete conservees sont comptabilite (techniques), philosophie (matières "non-scientifiques") et psychologie (à defaut de physique pour les matières "scientifiques").

Par ailleurs, des demarches aupres de l'Education Permanente et des questions de repartition des charges ont eu pour consequences (a) l'obtention de 2 groupes d'etudiants adultes au lieu des 6 desires et (b) un nombre inegal de groupes experimentaux et de groupes controles, seuls 3 groupes etant disponibles en psychologie. Cependant, malgre ces difficultes experimentales sur lesquelles nous reviendrons plus loin, nous obtenons une distribution de groupes qui respectent les exigences methodologiques de base.

TABLEAU 1

Repartition des 11 groupes de sujets

	Comptabilite (410-110)	Philosophie (340-401)	Psychologie (350-930)
Experimentaux	1 groupe de jour 1 groupe de soir	2 groupes de jour	2 groupes de jour
Controles	1 groupe de jour 1 groupe de soir	2 groupes de jour	1 groupe de jour
Total	4 groupes	4 groupes	3 groupes

Le tableau 1 presente la repartition des groupes experimentaux et contrôles en fonction des 3 disciplines (et donc des 3 professeurs) et de l'existence ou non de groupes d'adulte (groupes du soir).

Dans les groupes contrôles, le professeur conserve son plan de cours habituel (voir documents 8, 9 et 10, en appendice 3); il ne doit rien changer ni a la structure de son enseignement ni a son mode d'evaluation.

Pour ce qui est des groupes experimentaux, par contre, la structure et l'évaluation de chaque cours sont entierement revues lors de la session d'automne. Pour chacune des trois matieres, l'experimentateur a hierarchisé les objectifs du cours selon les regles habituelles (Burns, 1973, Leclercq et al, 1973, Le Xuan et Chassain, 1975) et a soumis cette hierarchie au professeur concerne. Il ne s'agissait pas de modifier le contenu du cours, qui demeure le meme que dans les groupes contôles mais de le reorganiser en objectifs de difficultes graduees, comme cela apparait dans les documents en appendice 2.

Puis, en se basant sur les objectifs choisis, il a fallu construire les divers élements d'evaluation (tests objectifs, travaux avec grille de correction, observations

comportementales) et en produire plusieurs versions equivalentes pour pouvoir autoriser les reprises. Bien entendu, ces documents (11 a 19 en appendice 4) correspondent point par point a la liste d'objectifs. Ceci fait, ils etaient presentes au professeur pour que celui-ci suggere d'eventuelles modifications et s'entende avec l'experimentateur pour le choix d'un critere de maitrise propre a chaque element d'evaluation.

Enfin, l'experimentateur a redige les trois plans de cours des groupes experimentaux (documents 5,6 et 7, en appendice 2) ainsi qu'un court texte explicatif de l'evaluation par paliers (document 20, en appendice 3), ce texte vise a reduire l'anxiete des etudiants face a la nouveaute de la methode, anxiete qui avait ete constatee lors de la pre-experimentation de l'automne 1983.

Donc, durant l'experimentation proprement dite, chaque professeur applique soit son nouveau plan de cours, soit son ancien, selon le groupe auquel il s'adresse. Quant aux examens, il fait de même. Signalons, toutefois, que plusieurs aspects des examens (ou travaux) sont communs entre les groupes experimentaux et controles afin d'avoir une mesure de comparaison des acquis etudiants dans les deux methodes d'evaluation (traditionnelle et a paliers).

2.12 Les variables dependantes

Ceci nous amene aux diverses variables dependantes qui ont ete considerees, c'est-a-dire aux mesures qui ont ete prises pour evaluer l'impact de l'evaluation a paliers. Ces variables sont de 3 ordres: (a) subjectives (jugements etudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs).

(a) Les variables dependantes subjectives ont ete receuillies a 3 reprises lors de la session (2ieme, 8ieme et 14ieme semaine) et sont constituees d'un questionnaire s'inspirant du PERPE et insistant particulierement sur la structure du cours et le mode d'evaluation (voir document 21, en appendice 3). Ce questionnaire est traite directement par l'experimentateur. Le professeur peut, s'il le desire, prendre connaissance de ces resultats en fin de session.

(b) Les variables dependantes descriptives correspondent au type de distribution obtenu dans chaque groupe a la fin de la session. Il s'agira d'une part, de voir l'impact de la methode d'evaluation utilisee sur le nombre d'echecs et d'abandons de cours et donc sur la representativite de la moyenne des groupes et, d'autre part, de verifier si l'evaluation a paliers permet l'obtention d'une distribution multi-modale plutôt que celle d'une courbe unimodale.

(c) Enfin, les variables dependantes sommatives consisteront en la passation d'examens communs a chacun des groupes (experimentaux et contrôles) ayant une même matière et un même professeur. La comparaison des moyennes, mais surtout des écarts-types, permettra de juger des progres des deux groupes d'etudiants en fonction du mode d'evaluation utilise.

Dans les cours de comptabilite, de même que dans ceux de philosophie, les examens communs consistent en des problèmes ou des questions a developpement qui se retrouvent dans les examens des groupes experimentaux et dans ceux des groupes contrôles.

Dans les cours de psychologie, la totalite des elements d'evaluation, exeption faite du travail de session, se recoupent dans les groupes experimentaux et contrôles.

La pondération des examens, evidement, est modifiée pour les fins de calculs experimentaux afin que les notes soient comparables d'un groupe a l'autre.

2.13 Hypothèses

En fonction des objectifs vises, des experiences anterieures et des variables indépendantes retenues les resultats attendus sont (1) une absence de differences significatives quant aux variables subjectives selon le mode d'evaluation utilise, (2) une diminution du nombre d'echecs et d'abandons et une plus grande representativite de la moyenne chez les groupes avec evaluation à paliers, (3) une absence de differences significatives quant aux moyennes obtenues par les groupes aux examens communs et (4) une difference significative quant aux ecarts-types obtenus par les groupes aux examens communs.

2.2 LES PROBLEMES RENCONTRES

S'il n y a pas eu directement de problemes experimentaux il y a eu par contre d'importants problemes administratifs dont l'un vient finalement perturber profondement les resultats attendus

Le premier probleme s'est pose lors du recrutement des professeurs il ne suffissait pas d avoir l accord du professeur et des services pedagogiques du college il fallait aussi avoir l accord du departement Or, malgres de nombreuses rencontres et negociations, cet accord ne s'obtenait pas toujours la repartition des charges de cours etant souvent soumise à des privileges d'anciennete professorale C'est ainsi que si deux des cours ont ete connus assez tot pour pouvoir produire le materiel pedagogique avec tout le soin necessaire un autre n a ete confirme qu en decembre En plus de perdre l'investissement qui avait ete mis sur un autre cours nous ne disposions plus que de 5 semaines pour produire le plan de cours et les premiers examens Si bien qu avec les delais d'imprimerie, les documents n ont ete prets que la veille du premier cours Toutefois ce probleme s il fût une source majeure de stress et de frustration pour l'experimentateur n'affecte pas les resultats Il indique pourtant une des difficultes que rencontreront les professeurs qui voudraient appliquer la methode a paliers il est tres ardu de preparer un cours a paliers avec seulement 5 semaines de delais

Le second probleme a legerement affecte le scheme experimental en reduisant le nombre de groupes prevus a l education des adultes Des 5 groupes prevus (2 par disciplines), 2 seulement ont ete obtenus (en comptabilite), ce qui nous a force a prendre plus de groupes de jour En effet il n a pas ete possible de faire confirmer des groupes a l'avance par le directeur de l'education des adultes si nous voulions des groupes le soir il nous fallait demeurer dans l'incertitude jusqu en fevrier Si le pari pouvait etre raisonnablement pris pour comptabilite etant donne la clientele pour cette matiere il ne pouvait l'etre dans les autres disciplines Le risque de se retrouver le 15 fevrier sans groupes ni de jour ni de soir nous a oblige a renoncer aux 4 groupes de soir desires

Mais c'est le troisième problème qui est, de loin, le plus grave. Alors que la session était commencée et que les plans de cours avaient été distribués, la direction des services pédagogiques nous imposait un changement majeur dans ceux-ci (document 22, en appendice 5): les étudiants devaient, s'ils le désiraient, pouvoir opter pour le retrait de la méthode à paliers (*opting-out*).

L'argumentation de la direction des services pédagogiques, puis de l'association étudiante, puis de la commission pédagogique, repose sur l'existence, au collège Édouard-Montpetit, de normes gérant l'apprentissage étudiant. Or, ces normes disent qu'un étudiant a le droit de se présenter à tous les éléments d'évaluation durant la session. Ceci est évidemment en complète contradiction avec les bases même de l'évaluation à paliers puisqu'un étudiant doit avoir réussi les paliers précédents avant de pouvoir se présenter à un nouveau palier. Il semble donc que, lorsque le projet avait été soumis aux services pédagogiques, cette contradiction n'ait pas été remarquée. Si elle l'avait été, des solutions adéquates auraient pu être élaborées. Malheureusement, l'imposition tardive de l'*opting-out* ne peut guère être considérée comme une solution adéquate.

Considérons d'abord l'*opting-out* pour voir comment il était appliqué. Les plans de cours étant déjà distribués, ils devaient être respectés en ce qui concerne la matière et la valeur des divers éléments d'évaluation. Mais, cette valeur était entièrement fondée sur la méthode à paliers et n'avait souvent pas de sens dans le cadre d'une méthode traditionnelle. Par exemple, si un examen ne fait que donner accès à un examen suivant, sans cumul des notes comme c'est le cas dans la méthode à paliers, on peut lui attribuer une forte valeur uniquement dans le but d'encourager les étudiants. Ainsi, un étudiant, en réussissant à un critère de 8 sur 10 le premier examen de la session, donc le plus facile puisque la matière est hiérarchisée, atteint le palier 1 dont la note est de 40% de la session. En fait, ce 40% n'a pas de valeur réelle puisqu'il ne fait que signaler à l'étudiant qu'il peut accéder au palier suivant. Si ce palier est atteint, l'étudiant a 55%, ce qui n'est toujours pas une note signifiante. Ce n'est que dépassé les 60% que les notes acquièrent une réalité dans la méthode à paliers. Avant, elles ne sont choisies que pour leur effet motivationnel. Autrement dit, la sélection n'est pas faite par un cumul des notes mais par le fait d'être admis ou non à l'examen suivant.

Or l'opting-out consistait, en cas d'echec d'un etudiant, à transformer sa note en note cumulable et à lui donner acces aux examens suivants. Il en resulte une situation absurde ou l'etudiant en *opting-out* n'est comparable ni aux etudiants des groupes controles ni à ceux qui demeurent dans l'evaluation à paliers. Par exemple, un sujet A, dans le groupe controle, passe l'examen 1 qui a une valeur de 20%, puis l'examen 2 qui a une valeur de 20%, puis l'examen 3 qui a également une valeur de 20%; il obtient un cumul sur 60%. Supposons qu'il a obtenu 16%, 14% et 12%; il a un total de 42%.
L'etudiant B, dans l'evaluation à paliers, passe aussi 3 examens: le premier correspond à une note de 40%, le second à une note de 55% et le troisieme à une note de 60%, ces notes étant non cumulables. L'etudiant atteint, à chaque palier, le critere exigé (de 8 sur 10, par exemple) et a donc 60%. Il sera peut-être bloqué plus loin et sa note finale sera celle du dernier palier reussi.
Mais l'étudiant C, quant à lui, prend l'*opting-out* apres le second examen. Ses notes deviennent donc cumulables. Il a 32% sur 40 pour le premier examen (soit l'equivalent de l'etudiant A avec 16 sur 20 et l'équivalent de l'etudiant B avec 8 sur 10), 10,5% sur 15 à l'examen 2 (équivalent au 14% de l'etudiant A) et 3% sur 5 à l'examen 3 (équivalent au 12% de l'etudiant A). Son cumul est donc de 45,5% et il n'est pas exclu des examens à venir. Il est avantagé par rapport aux etudiants A et B alors que sa performance est identique ou inférieure à celle de chacun de ces etudiants.

En fait, cette inegalité des chances etait assez flagrante pour que plusieurs etudiants choisissent l'*opting-out*. De plus, un etudiant qui echouait un palier ne s'inquietait pas; s'il échouait à la reprise, il n'avait qu'à choisir l'*opting-out*.

Ceci a eu deux consequences importantes dans l'experimentation. La premiere a été d'indiquer aux etudiants qu'ils participaient à une experience alors que tout avait ete fait pour eviter cela. En effet, il est bien connu que l'attitude des sujets est modifiee par la connaisssance qu'ils ont d'une situation experimentale. La publicité involontaire, auquelle nous avons eu droit a evidemment cree des biais qu'il n'est pas possible d'evaluer.

La seconde consequence, quant à elle, est un nombre important d'etudiants prenant l'opting-out, particulierement en comptabilite. En fait, nous le verrons dans les resultats, les groupes de comptabilite sont inutilisables aux fins de l'experience. Quant

aux autres groupes, on peut se demander comment situer les étudiants en *opting-out*: seraient-ils des échecs, des abandons ou, au contraire des étudiants plus astucieux qui ont trouvé le bon moyen d'obtenir un maximun de points?

Bref, à cause de l'*opting-out*, il y aura des difficultés dans la présentation des résultats, avec la perte de tous les groupes de comptabilité, et des difficultés dans l'interprétation des résultats, avec l'impossibilité de classer les étudiants en *opting-out*.

2.3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant d'examiner point par point chacune des variables dépendantes retenues, il est possible de tracer un rapide portrait d'ensemble de ce qui est advenu aux divers groupes à travers les difficultés expérimentales rencontrées.

En ce qui concerne les groupes de comptabilité, seuls 3 étudiants des 2 groupes expérimentaux n'ont pas pris l'*opting-out*. De plus, le choix de l'*opting-out* s'étant fait, dans la majorité des cas, au plus tard lors du troisième examen des groupes expérimentaux, il n'y a eu aucune évaluation commune entre les deux types de groupes; en effet, c'est le quatrième examen et l'examen final qui constituaient cette évaluation commune. Les comparaisons ne pouvant se faire avec seulement 3 sujets dans une catégorie, il a fallu y renoncer. Cependant, il demeure possible d'utiliser les variables subjectives lors de leur première passation, le nombre de répondants étant alors suffisant. D'autre part, le grand nombre de cas d'*opting-out* est, en soi, une indication intéressante qui nous sera utile lors de l'interprétation.

Les groupes de philosophie et de psychologie n'ont pas connu de difficultés aussi importantes. En philosophie, seul 3 étudiants sur 71 ont choisi l'*opting-out* alors qu'ils sont au nombre de 15 sur 53 à avoir fait le même choix en psychologie. Le

nombre de sujets est donc tres suffisant pour permettre des comparaisons statistiques valables. D'ailleurs, les cas d'*opting-out* en psychologie ne sont pas aussi graves qu'en comptabilite puisque l'ensemble des elements d'evaluation y sont communs aux groupes experimentaux et controles: un etudiant qui choisit l'*opting-out* au troisieme examen peut neanmoins servir aux comparaisons statistiques faites sur les deux premiers examens. Quant aux variables subjectives, quelque soit la passation consideree (premiere, deuxieme ou troisieme), le nombre de repondants sera toujours assez important, dans les groupes de philosophie et de psychologie, pour que les calculs de comparaison puissent etre faits.

2.3.1 Les variables subjectives

Le questionnaire utilise pour evaluer le jugement etudiant face au cours (voir document 21, en appendice 5) s'inspire du PERPE et peut etre divise en quatre echelles qui se retrouvent dans les banques de questions du PERPE. Les resultats seront donc traites non seulement en fonction de la cote d'ensemble au test, mais encore en fonction de chacune des echelles. Ces echelles sont (a) *la methode*, ce qui correspond aux questions 5, 6, 10, 14, 17, 18 et 19, (b) *l'evaluation*, avec les questions 3, 7, 11, 13, 20, 21 et 22, (3) *l'organisation*, avec les questions 1, 2, 8, 9, 12, 15 et 16, et (4) *l'interet*, avec les questions 4, 23 et 24.

La *methode* est une echelle qui tend a evaluer la reaction etudiante face a la methode pedagogique utilisee par le professeur (a paliers ou traditionnelle).

L'*evaluation* est une echelle portant sur la reaction etudiante face aux divers elements d'evaluation vus comme plus ou moins difficiles.

L'echelle d'*organisation* mesure la satisfaction etudiante face au degre et au type d'organisation utilise par le professeur.

L'*interet*, par contre, est une echelle moins directement reliee a l'enseignement selon une methode ou l'autre. Il s'agit de voir si les etudiants sont interesses a la matiere du cours.

Toutes les questions peuvent donner lieu à une réponse variant de 1 à 5 : plus la note donnée par l'étudiant tend vers 5, plus il est satisfait face au point mesuré. Les cotes d'échelle et la cote d'ensemble sont donc exprimées par un chiffre entre 1 et 5.

TABLEAU 2

Résultats d'ensemble à chacune des 3 passations du questionnaire en fonction de la discipline et du type de groupe (expérimental et contrôle)

Passation	Discipline	gr. expérimentaux	gr. contrôles	valeur de t
1	comptabilité	3.77	3.58	2.36*
	philosophie	3.67	3.61	0.82
	psychologie	3.85	3.51	4.39**
2	philosophie	3.69	3.74	0.64
	psychologie	3.83	3.41	3.74**
3	philosophie	3.57	3.67	1.05
	psychologie	3.84	3.23	4.38**

la présence de* signifie que le t est significatif à .05

la présence de ** signifie que le t est significatif à .01

Comme le montre le tableau ci-dessus, la cote générale au questionnaire varie significativement en faveur des groupes expérimentaux, du moins en psychologie et en comptabilité. Pour les groupes de psychologie, cette appréciation plus forte des groupes expérimentaux se maintient tout au long de la session (t de 4.39, 3.74 et 4.38 avec des moyennes supérieures dans les groupes expérimentaux) alors que pour les groupes de comptabilité il n'est possible de le constater que pour la première passation(t=2.35), les autres passation ne comprenant pas assez de sujets. Par contre, les résultats des étudiants en philosophie ne semblent pas, quant aux variables subjectives, affectés par l'appartenance à un groupe expérimental ou contrôle. Aucun t n'est significatif et les moyennes demeurent dans une même marge étroite sans variation dans un sens ou l'autre.

Cette absence de variation dans les groupes de philosophie, si elle n'indique pas de resultats negatifs quant a la methode d'evaluation a palier et permet donc une confirmation complete de notre premiere hypothese, demeure intrigante. Un examen des resultats echelle par echelle pourrait peut-etre expliquer l'absence de difference significative en philosophie.

TABLEAU 3

Resultats par echelle a chacune des 3 passations du questionnaire en fonction de la discipline et du type de groupe (experimental et contrôle)

Passation	Discipline	groupe	*methode*	*evaluation*	*organisation*	*interet*
1	compt.	expe.	3.75	3.75	3.86	3.64
		cont.	3.53	3.60	3.67	3.46
		t	2.05*	1.56	2.21*	1.21
	philo.	expe.	3.71	3.82	3.81	2.92
		cont.	3.41	3.73	3.92	3.06
		t	3.02*	1.07	1.29	1.20
	psycho	expe.	3.89	3.99	3.83	3.51
		cont.	3.43	3.56	3.53	3.27
		t	4.15**	4.58**	2.56*	1.82
2	philo.	expe.	3.69	3.94	3.79	2.84
		cont.	3.62	4.06	3.86	3.00
		t	0.67	1.29	0.80	1.08
	psycho	expe.	3.84	3.88	3.91	3.48
		cont.	3.29	3.61	3.48	3.04
		t	3.68**	2.10*	3.88**	2.92*
3	philo.	expe.	3.58	3.83	3.59	2.55
		cont.	3.47	3.97	3.83	3.08
		t	0.97	1.22	1.41	2.56*
	psycho	expe.	3.81	4.02	3.91	3.57
		cont.	3.11	3.47	3.30	2.77
		t	4.08**	3.74**	4.29**	3.11**

la presence de * signifie que le t est significatif a .05

la presence de ** signifie que le t est significatif a .01

Il est interessant de constater dans le tableau 3 que les resultats de la cote generale en comptabilite s'expliquent par les echelles de *methode* et d'*organisation* (t=2.08 et t=2.21) lesquelles montrent une satisfaction plus grande chez les etudiants des groupes experimentaux.

Il en va de facon comparable pour les groupes de psychologie. Lors de la premiere passation, les echelles de *methode*, d'*evaluation* et d'*organisation* sont significativement superieures chez les groupes experimentaux (t=4.15, t=4.55 et t=2.55) alors que celle d'*interet* ne l'est pas (t=1.82). Or, rappelons-le, cette echelle n'est pas directement reliee à l'enseignement mais à l'interet que manifeste les etudiants pour la matière. L'enseignement pourra augmenter l'interet des étudiants mais ne peut le creer dès le debut de la session, moment où avait lieu la premiere passation du questionnaire. Ce n'est que par la suite, dans les passations 2 et 3, que cette echelle devient à son tour significativement plus élevée dans les groupes experimentaux de psychologie. Elle ne l'est d'abord qu'à .05 (t=2.92 à la passation 2) puis le devient à .01 (t=3.11 à la passation 3). Quant aux autres echelles, elles demeurent significativement plus elevees pour les groupes experimentaux dans toutes les passations.

Les resultats des groupes de philosophie s'expliquent mieux en les comparant à ceux des groupes de psychologie. En effet, l'echelle de *methode* est, à la premiere passation, significativement superieure dans les groupes experimentaux (t=3.02) mais, dans les passations ultérieures, cette difference s'estompe et les autres echelles demeurent semblables dans les groupes expérimentaux et contrôles. Toutefois, l'echelle d'*interet* montre une difference, à .05, en faveur des groupes controles lors de la troisieme passation (t=2.86). Or, l'examen de cette echelle permet de constater qu'elle semble plus faible chez les groupes experimentaux, de facon non significative cependant, dès la premiere passation et qu'elle le demeure lors de la seconde (moyennes de 2.92 et 3.08, respectivement, pour les experimentaux et les controles à la passation 1 et moyennes de 2.84 et de 3.00 à la passation 2). Il semble donc y avoir dans les groupes de philosophie un phenomene inverse, quant à l'echelle d'*interet*, à celui constate dans les groupes de psychologie: les etudiants de ces derniers groupes sont, au debut de la session, plus interesses dans les groupes experimentaux alors qu'en philosophie ce sont les etudiants des groupes controles qui le sont davantage

Cette disparite entre les groupes n est pas surprenante la selection d un groupe comme experimental ou controle etait faite au hasard afin de ne pas creer de biais experimentaux. Il est normal que certains groupes soient plus interesses que d autres a une matiere Mais ce qu il est important de voir c est le rapport qui existe entre l'echelle d *interet* et les autres echelles

Dans les groupes de psychologie, les etudiants des groupes experimentaux sont plus interesses des le debut de la session et cotent significativement plus fort que les etudiants des groupes controles aux autres echelles pour toutes les passations

Dans les groupes de philosophie, les etudiants des groupes experimentaux sont moins interesses des le debut de la session et ne cotent pas de facon différente aux autres echelles

Il est alors possible d'expliquer l'absence de difference significative importante chez les groupes de philosophie de deux manières divergentes. La premiere consiste a considerer que les resultats des etudiants de philosophie correspondent a des resultats previsibles et que ceux des etudiants de psychologie ne sont dus qu a leur enthousiasme pour la matiere. Ainsi, la methode a paliers ne serait ni meilleure ni pire que les methodes traditionnelles, du moins par rapport aux variables subjectives, puisqu'elle ne serait pas preferee par les etudiants

La seconde explication, au contraire est de considerer les resultats des groupes de psychologie comme etant ceux que l'on obtiendrait de facon generale en appliquant la methode a paliers alors que ceux des groupes de philosophie correspondent a un effet positif mais plus faible, de la methode a paliers Plusieurs faits viennent appuyer cette derniere explication et permettent de rejeter l explication precedente

Tout d abord, contrairement aux resultats de la pre-experimentation les etudiants ne montrent pas et ce dans aucun groupe de reaction de peur face a la nouveaute de la methode a paliers De plus, lorsqu il y a une difference significative a la premiere passation elle joue toujours en faveur des groupes experimentaux meme dans le cas des groupes de philosophie

D'autre part, les etudiants des groupes experimentaux de philosophie, malgre leur interet plus faible que celui de leur collegues des groupes controles, ne sont jamais en defaveur de la methode a paliers. Autrement dit, si l'on accepte la premiere explication, on devrait obtenir une cote defavorable aux diverses echelles lorsque la cote de l'echelle d'*interet* est defavorable. Or, ce phenomene ne se produit pas (voir resultats de la passation 3 dans le tableau 3).

Enfin, les resultats, meme partiels, des groupes de comptabilite, appuyent la seconde explication. En effet, alors que l'interet des groupes est legerement, mais de façon non significative, plus élevé pour les experimentaux, les autres echelles le sont aussi contrairement aux groupes de philosophie ou il y a contradiction entre l'echelle d'*interet* et l'echelle de *methode* (voir resultats de la passation 1 dans le tableau 3).

Bref, la premiere explication suppose l'existence d'une relation unidirectionnelle entre l'échelle d'*interet* et les autres échelles, relation qu'il est difficile de soutenir. Il semble preferable de conserver la seconde explication qui se contente de supposer que l'interet plus faible de certains etudiants peut empecher de trouver des differences significatives favorables sur les autres echelles.

Il ressort donc, pour l'instant, des variables subjectives, un ensemble de resultats dont aucun ne va à l'encontre de la premiere hypothese. Au contraire, au lieu de l'absence de différence significative qui etait prevue, il existe plusieurs différences qui montrent un effet positif important de la methode d'evaluation a paliers. L'hypothese 1 est donc amplement confirmee, au point de demontrer un impact motivationnel, chez plusieurs etudiants, de la methode d'evaluation a paliers. Il reste a verifier si ceci a eu des consequences reelles sur la performance de ces étudiants et sur leur situation dans leur groupe. C'est ce qui sera vu avec l'étude des autres variables dependantes.

2.3.2 Les variables descriptives

Les variables descriptives correspondent à une étude des courbes de distribution des groupes en fin de session afin d'en vérifier l'homogénéité. Il est aussi nécessaire d'examiner les étudiants qui sont exclus de ces distributions, c'est-à-dire les cas d'abandons. Par cette double vérification, il deviendra possible de juger de l'effet de la méthode d'évaluation à paliers sur l'ensemble d'un groupe en termes de différences entre les performances de chaque individu.

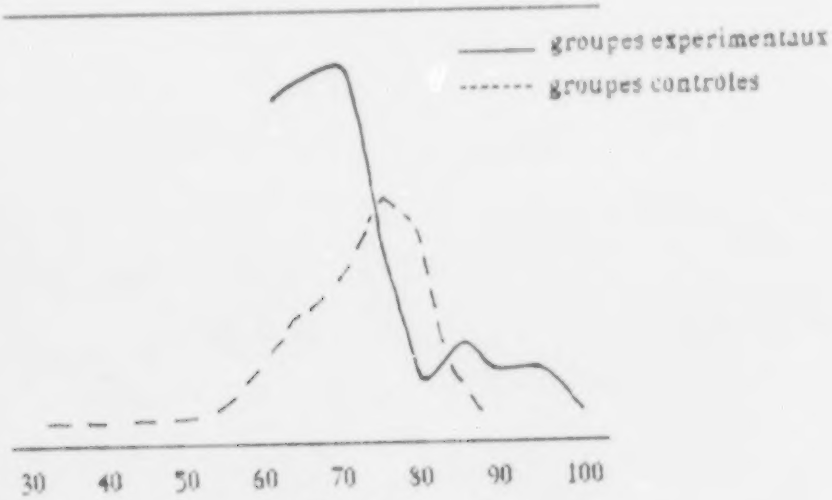


FIGURE 1

Courbe de distribution des notes finales pour les groupes expérimentaux et contrôles en philosophie.

La figure 1 présente une comparaison des distributions obtenues dans les groupes expérimentaux et contrôles en philosophie. On y remarquera, d'abord, l'aspect plus normal de la courbe des groupes contrôles dont les sujets semblent se répartir de chaque côté d'un sommet qui correspond à la moyenne du groupe ($\bar{X}$ = 71.2). La courbe des groupes expérimentaux, par comparaison, est davantage multimodale avec un sommet très prononcé et un second sommet moins élevé. L'importance du premier sommet paraît dans le fait que la moyenne du groupe s'y trouve ($\bar{X}$ = 69.7).

Ceci tendrait, d'une part, à confirmer notre hypothese et d'autre part, à l'infirmer. En effet, l'hypothese prevoit l'obtention d'une courbe multimodale dont la moyenne demeure representative des groupes experimentaux en se situant entre les sommets. Or, ici, la moyenne est incluse dans le premier sommet à cause du nombre important d'etudiants qui se sont arretes a 60% avant de faire le travail de session. Cette dispersion statistique autour de deux sommets est, par ailleurs, confirmee par l'ecart type des groupes experimentaux (s = 15,8), lequel est plus grand que celui des groupes controles (s = 9,9).

La courbe est donc bien multimodale. Quant à la representativite de la moyenne, elle demeure discutable puisque l'influence d'un des sommet est trop forte. Toutefois, elle demeure acceptable lorsque l'on constate que la dispersion se fait uniquement vers les notes fortes (il n'y a aucun echec dans les groupes experimentaux). Il est fort possible que le passage au palier de 80% ait ete trop exigeant pour les etudiants. Mais la meilleure explication se trouve dans un rappel des variables subjectives qui ont deja demontre un interet plus faible chez ces etudiants experimentaux. Des lors, il n'est pas etonnant de constater que des etudiants moins motives aient cesse leur progression vers les notes elevees et, ainsi, influence la situation de la moyenne par rapport aux deux sommets.

Bref, la presence de la moyenne dans un des deux sommets n'est pas inquietante et rejoint bien le phenomene deja constate dans les variables subjectives. La methode à paliers, dans le cas des groupes de philosophie, a reussi à motiver assez d'etudiants pour deboucher sur une courbe multimodale et pour eliminer tous les cas possibles d'echecs. Elle n'a, cependant, pas reussi à motiver de façon majeure un autre groupe d'etudiants qui se retrouvent dans le premier sommet.

Ces consequences de la methode à paliers sont encourageantes, surtout lorsqu'on considere que la methode traditionnelle, utilisee avec les groupes controles, n'a aucun de ces effets, la courbe y demeurant normale et trois cas d'echecs s'y produisant. A ceci s'ajoutent encore deux faits des plus interessants. Le premier est, selon les dires memes du professeur ayant donne les cours (et independant de l'experimentation, rappelons-le), la qualite des travaux fournis par les etudiants des groupes

experimentaux laquelle serait nettement superieure à la qualite habituellement obtenue par ce professeur Ce temoignage confirme l existence d un effet motivationel important de la methode par evaluation a paliers

Le second fait qui vient confirmer l autre partie de notre hypothese 2 en plus d appuyer notre explication motivationnelle est le nombre tres different d abandons dans les groupes experimentaux et controles Pour les groupes controles en plus des 3 échecs deja mentionnes il y a 9 abandons ce qui, en pourcentage du nombre d etudiants inscrits donne 5% d echecs et 13.5% d abandons Dans les groupes experimentaux par contre le nombre d echecs est de 0 et le nombre d abandons est de 3 ce qui en pourcentage donne respectivement 0% et 4%

Meme si l'on peut s interroger sur les cas d'opting-out les effets motivationnels de la methode à paliers sont évidents En effet dans les groupes de philosophie il n y a que 3 cas d opting-out Ces 3 eleves ont une moyenne de 54.3% et 2 ont echoue leur cours Si l'on compte ces 2 échecs ce qui demeure abusif puisque l'on ne peut savoir ce qui leur serait advenu s ils n avaient pas eu la possibilite de l opting-out les resultats en nombre d'echecs et surtout d'abandons demeurent nettement favorables à l'utilisation de la méthode d'évaluation a paliers

De plus le pourcentage reduit d'abandons dans les groupes experimentaux explique bien le deplacement de la moyenne vers le premier sommet les etudiants qui, normalement, auraient probablement abandonne leur cours l'ont réussi à 60% Il y a là une confirmation de notre explication motivationnelle en plus d'une confirmation de l'explication retenue lors de l etude des variables subjectives des etudiants peu motives au debut de la session influencent les resultats tant des variables subjectives que des variables descriptives mais permettent de constater par leur reussite du cours les effets benefiques de la methode à paliers

Bien sur il serait possible d invoquer une notation plus genereuse dans les groupes experimentaux qui expliquerait les resultats obtenus et invaliderait nos interpretations C'est pourquoi, plus loin nous traiterons des variables sommatives lesquelles consistent en une comparaison objective de la performance des etudiants

des groupes controles et experimentaux. Si ces derniers reussissent aussi bien ou mieux que les etudiants des groupes controles aux memes examens, il faudra accepter les impacts positifs de la methode a paliers qui ressortent actuellement. Auparavant toutefois, il faut encore examiner les groupes de psychologie quant a leurs variables descriptives (distribution, nombre d'echecs et nombre d'abandons).

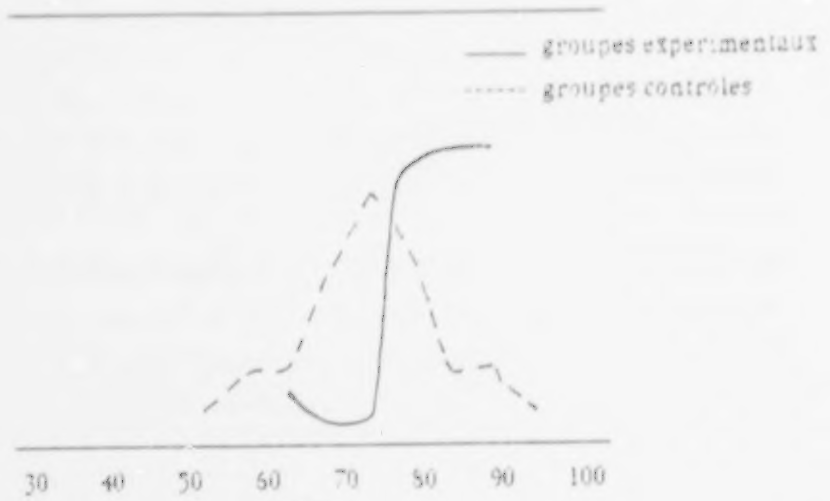


FIGURE 2

Courbe de distribution des notes finales pour les groupes experimentaux et controles en psychologie

Cette fois encore, la courbe des groupes controles presente tous les aspects d'une courbe normale centree autour de sa moyenne ($\bar{X}=72.0$, $s=9.0$). Par contre, contrairement a ce qui était constate pour les groupes experimentaux de philosophie, les groupes experimentaux de psychologie ne semblent pas donner lieu a une courbe multimodale. La vaste majorite des étudiant se retouvent dans un meme sommet, tres large, qui correspond à la moyenne du groupe ($\bar{X}=80.4$, $s=6.9$). De plus, ce sommet se trouve dans les notes elevées et pourrait, ainsi, demontrer un desequilibre dans la notation.

Il est d'autant plus tentant de choisir cette explication que la moyenne des groupes expérimentaux semble nettement plus forte que celle des groupes contrôles ($\bar{X} = 80.4$, $\bar{X} = 72.9$). Pourtant, là encore, conclure à une notation plus généreuse pour les groupes expérimentaux est prématuré. Il faudra attendre l'étude des variables sommatives.

De toute manière, une autre explication est évidente : le nombre d'*opting-out*. En effet, dans les groupes de pychologie, les cas d'*opting-out* sont au nombre de 15, ce qui représente 25% des étudiants inscrits. Évidemment, on peut se demander ce qu'il serait advenu de ces étudiants s'il n'y avait pas eu d'*opting-out* : auraient-ils tous échoué, tous abandonné, ou la plupart auraient-ils passé le cours avec une note d'environ 60%, comme c'est le cas des étudiants moins motivés en philosophie?

Si l'on désire extrapoler, autant le faire prudemment. Les étudiants en *opting-out* ont, à la fin de la session, une moyenne de 69% et 2 d'entre eux ont échoué leur cours. Il n'est pas possible de deviner ce qu'il leur serait réellement arrivé, mais reportons quand même ces nouveaux chiffres sur la courbe de la figure 2.

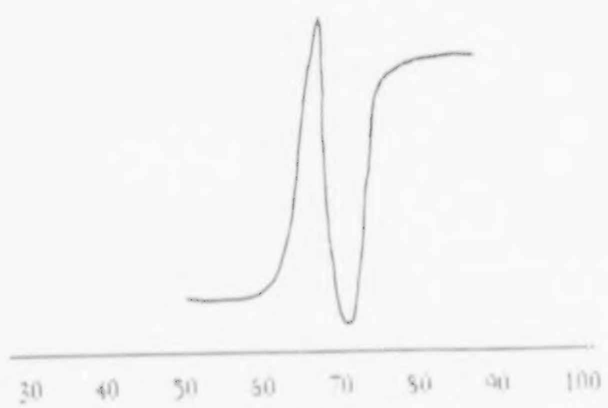


FIGURE 3

Courbe hypothétique de distribution des notes finales des groupes expérimentaux de psychologie (incluant les *opting-out*)

La nouvelle courbe obtenue est typiquement bimodale. Elle correspondrait donc à notre hypothese, surtout etant donne la nouvelle moyenne obtenue ($\bar{X}$=73.9 en tenant compte de la proportion de sujets pour chaque moyenne initiale), laquelle se situe entre les deux sommets.

Bien entendu, il s'agit la d'une extrapolation; nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est une preuve de confirmation de l'hypothese pour les groupes experimentaux de psychologie. Neanmoins, si les resultats des variables sommatives montrent que les etudiants experimentaux reussissent aussi bien ou mieux que les etudiants des groupes contrôles aux examens communs, il faudra soit conclure a un effet motivationnel sensationnel de la methode d'evaluation a paliers, puisque les etudiants experimentaux se situent à l'extreme droite de la distribution, soit considerer notre extrapolation comme valable. Dans les deux cas, il y aurait confirmation des effets benefiques de la methode a paliers, comme cela etait le cas avec les groupes de philosophie.

Une telle confirmation ne serait pas etonnante, les nombres d'abandons et d'echecs pour les groupes de psychologie, rappelant beaucoup ceux des groupes de philosophie. En effet, le groupe contrôle comprend 3 echecs et 7 abandons sur 35 étudiants inscrits, soit des pourcentages, respectivement, de 5% et de 20% alors que les groupes experimentaux comprennent 0 echec et 8 abandons sur 62 inscrits, soit des pourcentages de 0% et de 12.9%. Même en considerant les 2 echecs existant dans les cas d'opting-out, ce qui est au moins aussi abusif que l'extrapolation précedente, la methode à paliers aurait réduit le nombre d'abandons.

En fait, l'examen des variables descriptives fait ressortir plusieurs points forts intéressants et permet la confirmation de l'hypothese 2: les courbes obtenues sont differentes des courbes des groupes controles, lesquelles sont normales; la moyenne des groupes experimentaux demeure representative des groupes et, finalement, le nombre d'echecs et d'abandons est plus petit dans les groupes experimentaux que dans les groupes controles. Tout ceci indique que la methode d'evaluation a paliers a un effet motivationnel sur les etudiants, ce qui rejoint les resultats deja constates lors de l'analyse des variables subjectives.

2.3.3 Les variables sommatives

Nous avons souligné, à plusieurs reprises, l'importance des variables sommatives. En effet, de nombreuses recherches, en éducation, ne prennent pas la peine de comparer, grâce à des examens communs, la performance découlant de diverses méthodes pédagogiques. Ne voulant pas ouvrir la porte à des critiques, comme celle suggérant que les résultats présentés jusqu'ici puissent s'expliquer par une notation plus généreuse dans les groupes expérimentaux, nous avons soumis les étudiants à de tels examens communs.

Si les étudiants des groupes expérimentaux réussissent ces examens aussi bien ou mieux que ceux des groupes contrôles, cela démontrera que leurs acquis sont semblables ou meilleurs. Dès lors, les autres effets de la méthode à paliers seront des avantages évidents: la méthode à paliers permettrait d'avoir d'aussi bons ou de meilleurs résultats globaux tout en ayant moins d'étudiants qui échouent ou qui abandonnent.

Les résultats sommatifs découlent d'examens communs (voir page 26) dont la majorité sont objectifs: il ne peut y avoir de biais dans la correction. Quant aux examens comprenant des questions à développement, le professeur concerné les corrigeait "en aveugle", c'est-à-dire sans savoir de quel étudiant il s'agissait ni, donc, de quel groupe il provenait. De plus, rappelons-le, les professeurs étaient indépendants de la recherche (ni décharge, ni salaire, ni aucun statut spécial).

D'autre part, les résultats venant des groupes expérimentaux ne sont pas ceux des reprises mais de la première passation de chaque examen. Il est évident que les résultats des reprises sont meilleurs et que leur écart-type (par les règles mêmes de l'évaluation à paliers) est nul puisque tous les étudiants atteignant le critère ont la note du palier. C'est donc des résultats de première passation, trancrits en notation traditionnelle selon les mêmes normes que pour les groupes contrôles, qui servent aux comparaisons sommatives. Tous les risques de biais expérimentaux sont ainsi éliminés.

Signalons que comme pour les variables descriptives les resultats des groupes de comptabilite ne peuvent etre utilises les cas d opting-out y etant trop nombreux des le premier examen commun Quant aux resultats des groupes de psychologie ils comprennent les resultats des etudiants tant et aussi longtemps qu ils ne prennent pas l opting-out ainsi les resultats au premier examen porte sur 54 sujets ceux du deuxieme sur 51 (3 opting-out) et ceux des evaluations suivantes sur 39 (12 opting-out)

TABLEAU 4

Resultats des groupes experimentaux et contrôles
aux examens communs en philosophie et en psychologie

Examen	Philosophie			Psychologie		
	groupes expe	groupes cont	F	Groupes expe	groupes cont	F
1	14.28	14.58	0.86	29.25	29.00	0.03
2	9.13	8.36	8.36**	15.09	13.98	2.76
3	-------	-------	-------	5.00	3.33	15.29**
4	-------	-------	-------	15.01	15.35	1.23
5	-------	-------	-------	14.75	13.14	5.15*
note finale	69.76	71.17	0.33	80.39	72.03	19.11**

la présence de * signifie que le F est significatif a .05

la presence de ** signifie que le F est significatif a .01

N.B. Les etudiants de philosophie ont 2 examens communs (un intra et un final) alors que ceux de psychologie ont 5 evaluations communes (l'examen 5 est l'examen final)

Les resultats presentes dans le tableau 4 eliminent immediatement toutes les suppositions qui auraient ete fondees sur une eventuelle notation biaisee en faveur des groupes experimentaux En effet il n y a aucun cas ou les etudiants des groupes experimentaux reussissent moins bien que les etudiants des groupes controles Au contraire il arrive a plusieurs reprises qu ils reussissent mieux

Ceci pourrait s'expliquer par des differences individuelles, les etudiants des groupes experimentaux etant plus "doues" que ceux des groupes controles. Pourtant, cette explication ne tient pas compte (a) du choix au hasard des groupes comme etant experimentaux ou non et (b) de l'absence de difference lors des premiers examens.

Ce qui est le plus frappant, c'est que les etudiants des groupes experimentaux deviennent meilleurs que leurs confreres des autres groupes durant la session. Ainsi les etudiants de philosophie, à l'examen d'intra, ont une note semblable quel que soit leur groupe. Par contre, à l'examen final, les etudiants experimentaux ont une note significativement plus élevée que celle des etudiants contrôles. Et ce phenomene n'est pas lie a une selection differente qui avantagerait les experimentaux. De fait, le nombre de repondants a l'examen d'intra est de 58 pour les controles et de 54 pour les experimentaux; ce nombre passe, respectivement, a 47 et 51 lors de l'examen final. Il y a donc une dimunition comparable du nombre de participants dans les deux cas, les étudiants les plus faibles ne participant pas à l'examen (à la suite d'abandons, dans les groupes contrôles, et parcequ'ils ne sont pas admissibles à l'examen, dans les groupes experimentaux).

Il en va de même en psychologie, ou les etudiants progressent en cours de session. Cependant, l'existence des cas d'opting-out empêche d'affirmer qu'il s'agit là d'un effet certain de l'evaluation a paliers comme il est possible de l'affirmer pour les étudiants de philosophie. Cela n'en demeure pas moins un effet tres probable qui irait dans la logique des résultats constatés.

Il apparait donc que l'hypothese 3, à l'instar de l'hypothese 1, est plus que confirmee; non seulement la methode d'evaluation a paliers ne donne-t-elle pas des resultats sommatifs inferieurs aux methodes traditionnelles, mais encore en donne-t-elle des superieurs.

Quant a l'hypothese 4, qui prevoit des ecart-types plus petits dans les groupes avec evaluation a paliers, elle est automatiquement confirmee en ce sens que chaque etudiant, en reussissant le palier, obtient la note du palier; son ecart d'avec les

autres membres de son groupe est donc nul, ce qui n'est evidemment pas le cas dans les groupes controles (en philo: examen 1, s = 1.57, examen 2, s = 1.15; en psycho: examen 1, s = 6.9, examen 2, s = 2.69, evaluation 3, s = 1.56, evaluation 4, s = 1.52, examen 5, s = 3.18).
C'est l'arret de la progression de l'etudiant qui cree son ecart a son groupe, ce qui resulte en une courbe multimodale de distribution des notes finales.

Bref, les resultats des variables sommatives, comme ceux des variables subjectives et des variables descriptives, permet de confirmer l'ensemble des hypotheses posees.

2.4 INTERPRETATION DES RESULTATS

L'analyse serree qui vient d'etre faite des resultats des diverses variables dependantes simplifie grandement l'interpretation. Il est, en effet, difficile de faire l'interpretation des donnees lorsque les hypotheses sont infirmees. Mais, tel n'est pas le cas ici: les 4 hypotheses sont confirmees, 2 d'entre elles etant meme depassees avec l'obtention de resultats meilleurs que ceux prevus.

Ainsi, la premiere hypothese portait sur l'absence probable de differences significatives au questionnaire mesurant la reaction des etudiants face a la methode a paliers. Cette hypotheses prudente tenait compte de la reaction de peur qui avait ete constatee lors de la pre-experimentation de l'automne 1983. Or, cette reaction de peur ne se manifeste plus, sans doute grace au texte explicatif distribue aux etudiants (document 20, en appendice 5): les etudiants des groupes experimentaux, au contraire, sont significativement plus satisfaits que les etudiants des groupes controles au debut de la session. Par la suite, soit ils le demeurent autant (groupes de philosophie) soit ils le demeurent davantage (groupes de psychologie).

La seconde hypothese, en se fondant sur les principes memes de l'evaluation a paliers prevoyait l'obtention de courbes de distribution multimodale pour ce qui est des notes finales. Le fait est constate pour les groupes de philosophie. Quant aux groupes de

psychologie, une extrapolation permet de constater le meme phenomene. Et si l'extrapolation est refusee, il faut alors admettre un effet motivationnel extremement puissant de l'evaluation a paliers. De toute maniere, il y a des evidences de l'effet motivationnel soit sur une vaste proportion d'etudiants, soit sur la totalite.

Quant aux hypotheses 3 et 4, elles sont egalement confirmees, l'une etant même depassee. Les etudiants ayant utilise la methode d'evaluation a paliers ont des acquis meilleurs ou equivalents a ceux des etudiants ayant ete soumis a la methode traditionnelle. De plus, les étudiants ne sont pas discrimines entre eux en cours d'apprentissage, la différence se fait a la fin de la session en les situant en termes de progression.

Toutefois, malgre la confirmation de l'ensemble des hypotheses, on peut s'interroger sur le phenomene des opting-out. Ceux-ci correspondraient-ils à des cas d'echecs de la methode d'evaluation à paliers?

Si tel etait le cas, la presente recherche pourrait etre infirmee; en effet, il serait normal de constater des differences entre les groupes si les cas d'echecs ont ete élimines de certains d'entre eux. De plus, le nombre d'opting out en psychologie et surtout, en comptabilite, montrerait un niveau d'exigence beaucoup trop grand de la methode a paliers.

Il existe certainement des cas d'opting-out qui sont des cas d'echecs, ceux qui ont échoue le cours même en prenant l'opting-out. Mais ces cas ont deja ete consideres. Pour les autres cas, deux explications sont possibles.

La premiere explication se fonde sur la difficulte de certains examens (l'examen 2 en psychologie et l'examen 3 en comptabilite). Si ces examens etaient trop ardus pour les etudiants, ou si le critère de reussite etait trop élevé, il en resultait des echecs a la reprise et donc des opting-out. Cela est sans doute le cas en comptabilite. Notre ignorance de cette discipline nous a sans doute nui lors de l'elaboration des elements

d'evaluation. Le professeur, quant à lui, pouvait avoir de la difficulte a juger de la hierarchisation des objectifs et de sa correspondance avec les examens. Le probleme en serait alors un d'ajustement: de meme qu'un professeur doit souvent ajuster ses examens et le contenu de son cours lorsqu'il enseigne une matiere pour la premiere fois, il peut devoir ajuster ses examens et ses criteres de maitrise lorsqu'il utilise la methode a paliers pour la premiere fois. Il faudrait donc revoir le plan de cours et les examens des groupes experimentaux de comptabilite pour y creer une hierarchisation plus adequate que celle qui a ete produite. En fait, selon nous, le plan de cours presente une hierarchisation valable mais celle-ci n'est pas bien reproduite dans les examens. Le lecteur peut en juger en examinant les documents en appendice.

Toutefois, cette explication ne peut guere s'appliquer en psychologie, ne serait-ce que parce que cette discipline nous est familiere: il n'y avait pas de difficulte, pour nous, lors de l'elaboration des elements d'evaluation. D'autre part, comme le lecteur peut s'en assurer, l'examen 2 n'est pas beaucoup plus difficile que l'examen 1 (documents en appendice 4) compte tenu du temps que les etudiants avaient pour s'y preparer. Cependant, le critere de l'examen 2 est plus eleve (8 sur 10 au lieu de 7 sur 10) mais ce critere avait ete atteint par la majorite des etudiants a l'examen 1. Quelle explication reste-t-il?

Au moment du premier examen, les etudiants n'ont pas droit a l'*opting-out*; 19 d'entres eux doivent faire la reprise et 3 d'entre eux l'echouent. Puis, suite aux directives des services pedagogiques (document 22 en appendice 5), les etudiants apprennent qu'ils ont droit a l'*opting-out* au second examen: il y a 25 reprises et 13 etudiants y echouent.

Quant à nous, nous voyons une relation entre ces faits. Les etudiants ont neglige leur etude de l'examen 2 quand ils ont su qu'ils avaient droit a l'*opting-out*: la valeur des points cumules par le premier examen etait suffissante pour leur garantir, dans le cadre d'une evaluation traditionnelle, de passer leur session a 60%. Les sujets les moins motives ont, ainsi, pris la voie qui leur etait soudain offerte.

Ceci montre, bien sur, que la solution de l'*opting-out* ne saurait etre utilisee dans le cadre d'experimentations futures, du moins comme elle l'a ete cette fois. On pourrait

laisser les etudiants choisir de demeurer ou non dans les groupes experimentaux, ceux qui y demeurent ne pouvant plus changer de methode d'evaluation en cours de session. Pourtant, ceci correspondrait au choix d'un groupe d'etudiants volontaires et donc a un biais experimental. Nous preferons une solution ou l'etudiant doit utiliser la methode a paliers durant toute la session; en cas d'echec a un palier, il peut faire de l'*opting-out*, mais en fonction du plan de cours des etudiants des groupes controles et non pas en fonction d'un compromis entre son plan de cours a paliers et la methode traditionnelle de notation. Aux fins de calculs experimentaux sa note serait celle du dernier palier reussi avant l'*opting-out*.

Les cas d'*opting-out*, en plus d'indiquer les changements a apporter dans une prochaine experience, montrent bien deux "dangers" de la methode a paliers.

Le premier est un risque de mauvais ajustement entre les examens et le plan de cours, comme dans les groupes de comptabilite; dans un tel cas, le professeur doit être capable de modifier son critere de maitrise pour compenser la difficulte de son examen et doit, pour les sessions suivantes, revoir l'examen en question.

Le second "danger" consiste dans les reprises. Le fait de savoir qu'ils peuvent reprendre plusieurs fois un examen pourrait, chez certains etudiants, favoriser un laisser-aller provoquant des echecs à la première passation de l'examen, un peu comme pour les étudiants de psychologie à l'examen 2. Il faut donc, dans le cadre de l'evaluation à paliers, faire clairement comprendre aux etudiants que les reprises n'affectent pas directement leur note mais qu'elles peuvent, en freinant leurs apprentissages, finir par affecter indirectement leur note finale puisque celle-ci correspond au dernier palier atteint.

Bref, la presente experience fait ressortir clairement, malgre les difficultes experimentales rencontrees (entente avec les departements pour predeterminer les cours, absence de cours aux adultes garantis a l'avance et imposition de l'opting-out par les services pedagogiques), de nombreux avantages de la methode d'evaluation par reussite-echec a paliers. En effet, la confirmation des hypotheses

montre (a) que les etudiants sont autant ou plus satisfaits de la methode a paliers que de la methode traditionnelle, (b) qu'il y a diminution du nombre d'abandons et probablement, du nombre d'echecs par l'utilisation de la methode a paliers, (c) que les courbes de distribution obtenues, quoique d'allure multimodale comme prevu conservent une moyenne representative du groupe et, finalement (d) que les etudiants utilisant la methode a paliers ont des acquis aussi bons ou meilleurs que ceux des etudiants soumis a la methode traditionnelle.

De plus, l'experience permet de souligner les risques que presente une utilisation de la methode a paliers lorsque les elements d'evaluation ne correspondent pas parfaitement au plan de cours. Nous y voyons une garantie, pour les etudiants, d'etre evalues sur les objectifs du cours; toute distorsion entre ceux-ci et les examens devient, dans la methode a paliers, evidente. Quant aux departements, lesquels sont responsables de la qualite de l'enseignement, l'utilisation de la methode a paliers par un professeur leur permet d'être assurer d'un plan de cours precis et elabore. Enfin, pour le professeur qui l'utilise, comme pour ses etudiants, la methode a paliers donne aux notes une valeur reelle correspondant a des acquis nettement identifiables.

Que se soit par les resultats obtenus ou par le phenomene des *opting-out* (en comptabilite surtout), il apparait que la methode d'evaluation par reussite-echec a paliers est une conjonction prometteuse des evaluations formative et normative.

RESUME

Onze groupes de sujets, dont six expérimentaux et cinq contrôles, répartis dans trois disciplines ont été comparés.

Les groupes contrôles recevaient les plans de cours habituels des professeurs concernés et étaient soumis à des examens donnant lieu à une notation traditionnelle. Les groupes expérimentaux recevaient des plans de cours rédigés selon les règles de la hiérarchisation d'objectifs et passaient des examens correspondant précisément à ces objectifs et donnant lieu à une notation par paliers.

Les variables dépendantes sont de trois ordres; subjectives, descriptives et sommatives.

Les variables subjectives consistent en la passation, à trois reprises durant la session, d'un questionnaire évaluant la réaction des étudiants face à la méthode utilisée dans leur groupe. Ce questionnaire est inspiré du PERPE.

Les variables descriptives correspondent au type de distribution des notes finales obtenu dans chaque groupe ainsi qu'au nombre d'échecs et d'abandons.

Les variables sommatives sont mesurées par la passation d'examens communs aux groupes expérimentaux et contrôles et consistent en une comparaison objective des acquis des étudiants.

Par hypothèse (a) il ne devrait pas y avoir de différence sur les variables subjectives, (b) les groupes expérimentaux donnant des courbes de distribution multimodales et (c) comprenant moins de cas d'échecs ou d'abandons tout en (d) débouchant sur des acquis semblables à ceux faits dans les groupes contrôles.

Certains problèmes expérimentaux, dont le plus grave est l'imposition, par les services pédagogiques du collège, de l'opting-out pour les étudiants qui le désire, ont affecté les résultats. C'est ainsi que les données des groupes d'une des trois disciplines (comptabilité) ne peuvent être utilisées aux fins de l'expérience, sauf en ce qui concerne la première passation des variables subjectives. Toutefois, ces difficultés n'empêchent pas l'obtention de résultats forts intéressants.

Les variables subjectives, que ce soit par leur cote générale ou par leurs cotes d'échelle (4 échelles soit; *la méthode, l'évaluation, l'organisation et l'intérêt*), montrent que les étudiants des groupes expérimentaux sont autant ou plus satisfaits que les étudiants des groupes contrôles. La première hypothèse est donc amplement confirmée au point de démontrer un impact motivationnel, chez plusieurs étudiants, de la méthode d'évaluation à paliers.

Les variables descriptives donnent lieu, dans les groupes expérimentaux de philosophie, à une courbe multimodale nettement différente de la courbe des groupes contrôles. De plus, le nombre d'abandons et d'échecs est moins élevé dans les groupes expérimentaux (4% et 0% comparés à 13,5% et 5% dans les groupes contrôles).

Pour les groupes expérimentaux de psychologie, si le nombre d'abandons et d'échecs rejoint celui de philosophie (12.9% et 0% pour les groupes expérimentaux et 20% et 5% pour les groupes contrôles), l'aspect multimodale de la courbe de distribution est moins évident. Toutefois, ceci s'explique par les cas d'opting-out qui éliminent le premier sommet de la distribution.

Bref, les hypothèses portant sur l'aspect des courbes et sur le nombre d'abandons et d'échecs sont confirmées: les courbes obtenues sont différentes des courbes des groupes contrôles, lesquelles sont normales;

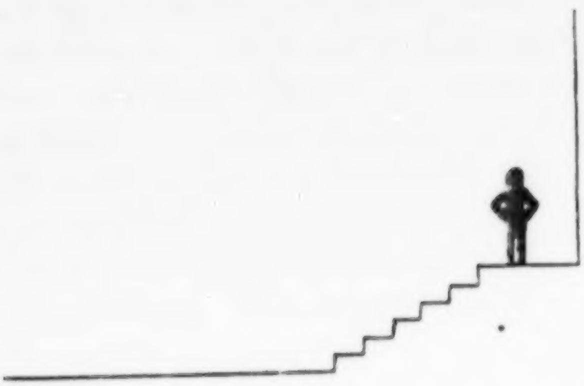
la moyenne des groupes expérimentaux demeure représentative des groupes et, finalement, le nombre d'échecs et d'abandons est plus petit dans les groupes expérimentaux. Tout ceci indique que la méthode d'évaluation à paliers a un effet motivationnel sur les étudiants, ce qui rejoint les résultats déjà constatés avec les variables subjectives.

Enfin, les variables sommatives montrent que les étudiants des groupes expérimentaux réussissent toujours aussi bien ou mieux les examens communs que les étudiants des groupes contrôles. L'hypothèse est donc plus que confirmée; non seulement la méthode à paliers ne donne-t-elle pas des résultats sommatifs inférieurs aux méthodes traditionnelles, mais encore en donne-t-elle des supérieurs.

A partir de ces résultats et de la confirmation de l'ensemble des hypothèses, il est possible de considérer que les avantages théoriques de la méthode d'évaluation par réussite-échec à paliers sont bien réels. Cependant, lors d'expérimentations futures, il faudrait qu'une solution autre que l'opting-out soit utilisée afin de ne pas perdre les données expérimentales de certains groupes.

TROISIEME PARTIE

Conclusion et recommandations



S il ne serait pas realiste de vouloir dans l'immediat rediger un guide pedagogique complet pour l'utilisation de l'evaluation par reussite-echec a paliers, il n'en demeure pas moins possible d'envisager a partir de resultats obtenus lors de la presente experience une serie de recommandations pour les utilisateurs eventuels de la methode. Cependant avant que de presenter de telles recommandations, il est necessaire de tirer les principales conclusions du travail accompli jusqu'ici.

3.1 CONCLUSION

L'evaluation par reussite-echec a paliers permet, en theorie, de mieux respecter les differences individuelles dans la vitesse d'acquisition des apprentissages: les etudiants ne sont plus discrimines en cours de session mais a la fin de la session en fonction du dernier palier atteint par chacun d'eux. De plus, la note normative correspond point par point à la note formative puisqu'elle reproduit le niveau des apprentissages faits durant la session plutôt qu'une combinaison de la vitesse et de la qualite: il y a là une revalorisation certaine de l'évaluation normative.

D'autre part, l'etudiant n'etant plus place en situation d'echec durant la session, par l'obtention de notes cumulables parfois faibles, se trouverait davantage motive. Il peut, par une reprise, ameliorer ses apprentissages et, donc, sa note. D'ailleurs, cette note n'etant plus cumulable, est effacee par celle du palier suivant. Ainsi, malgre un depart qui peut être mauvais, l'etudiant ne demeure pas handicape par une penalite qu'il conserve jusqu'a la fin de la session comme dans le système traditionnel. Toutefois, il doit demeurer clair, tant pour les etudiants que pour les professeurs, qu'une progression trop lente finirait par nuire a l'etudiant dans les acquisitions ulterieures qu'il doit faire durant la session. Cela reste quand même preferable a la situation actuelle.

Bien sûr, certains pourraient vouloir considérer que l'évaluation par réussite-échec à paliers donne lieu à une sous-formation en ce sens que l'étudiant qui obtient 60% n'aurait acquis que 60% du contenu du cours. À une telle affirmation, il est possible de répondre par trois arguments.

Tout d'abord, quels sont les acquis d'un étudiant qui obtient 60% dans la méthode traditionnelle d'évaluation? Il est impossible d'affirmer qu'ils sont même de 60%. En effet, dans la méthode traditionnelle, un étudiant peut très bien cumuler assez de points dans diverses évaluations, dont souvent des évaluations écrites faites à son domicile sans contrôle extérieur, pour finir par obtenir, de façon décousue et non intégrée en termes d'apprentissage, le 60% nécessaire à la réussite de son cours. À ceci s'ajoute l'impossibilité d'identifier à quoi correspond le 60% puisqu'il peut provenir de la sommation de points obtenus tant dans l'examen final, par exemple, que dans le premier examen de la session. Dès lors, quels sont les acquis de l'étudiant? Personne ne peut le savoir au regard de sa note.

Dans l'évaluation à paliers, l'étudiant qui a 60% a obtenu sa note à un élément d'évaluation précis pour lequel il a fait la preuve de sa maîtrise. Le 60% correspond alors à un niveau identifiable d'acquis et peut être un outil aussi bien pour l'orientation de l'étudiant vers un cours ou un autre dans la suite de ses études que pour un processus de sélection de candidats. Bref, le 60% a un sens précis et prédéterminé; c'est la revalorisation de l'évaluation normative.

Le second argument origine de la différence entre un contenu et un objectif. Soutenir que l'étudiant qui a 60% dans l'évaluation à paliers a acquis 60% du contenu du cours, c'est se centrer sur la notion de contenu. Cela serait valable, comme raisonnement, si l'éducation consistait à faire apprendre par coeur des listes de dates, de mots ou de chiffres. L'étudiant qui a 60% aurait alors, dans la méthode à paliers comme dans la méthode traditionnelle, appris 60% du contenu de la liste, à cette différence près que l'étudiant avec méthode à paliers, lui, aurait au moins appris la liste dans l'ordre alors que celui avec méthode traditionnelle pourrait l'avoir appris dans le plus complet désordre et avoir quand même le fameux 60%. Mais espérons-le

l'education ne se limite pas a des contenus. Un cours doit tendre a des objectifs. Or pretendre qu'un etudiant qui a 50% dans la methode a paliers a acquis 50% des objectifs est un non sens. En effet, un objectif ne peut etre evalue en quantite comme un contenu. Il faut le regarder comme une base necessaire a l'atteinte d'autres objectifs.

Par exemple, supposons un cours comprenant 4 objectifs: l'acquisition de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division. Si un enfant acquiert parfaitement les deux premières operations a-t-il acquis 50% du cours? N'a-t-il pas des bases solides pour l'acquisition des deux autres operations? Ou faut-il lui preferer un enfant qui, dans une evaluation traditionnelle, obtient la même note car il a ppris par coeur ses tables de multiplication sans jamais demontrer une comprehension reelle de la soustraction? Et lequel de ces deux enfants sera le plus handicape dans la suite de sa demarche scolaire?

Pour nous, ces deux premiers arguments suffiraient deja a repondre a une vision simpliste de l'évaluation a paliers. Mais, il en existe un troisieme. Ce sont les resultats de l'experience. Ceux-ci confirment les avantages theoriques de l'évaluation a paliers et demontrent non seulement un effet motivationnel important de la methode, mais aussi l'obtention de resultats sommatifs egaux ou plus eleves que ceux obtenus par la methode traditionnelle. Autrement dit, l'étudiant qui a 60% dans la methode a paliers est égal ou meilleur que celui qui a 60% dans la methode traditionnelle. Et il en va de même pour celui qui a 70% ou 80% ou 90%.

En fait, les resultats sont assez encourageants pour justifier une experimentation plus poussee de la methode par reussite-echec a paliers et pour vouloir en repandre le concept dans le milieu de l'education. Cependant, il serait dangereux de se lancer dans l'utilisation de cette methode sans realiser les exigences qu'elle comporte. En effet, si les effets en sont benefiques pour les etudiants et si elle permet de revaloriser l'evaluation normative, elle reclame aussi une grande rigueur dans sa mise en place. Cette rigueur meme est un avantage puisqu'elle garantie la qualite de l'enseignement mais, si elle n'est pas suffisante, les resultats peuvent etre malheureux.

3.2 RECOMMANDATIONS POUR L'UTILISATION DE L'EVALUATION A PALIERS

L'utilisation de l'evaluation par reussite-echec a paliers necessite un travail important quant a (a) la hierarchisation des objectifs du cours (b) la preparation des examens et des grilles objectives d'evaluation, (c) le choix d'un critere de reussite pour chacun des paliers et (d) la gestion des dossiers individuels des etudiants durant la session.

☐ Afin de preparer la hierarchisation des objectifs du cours, laquelle sera a la base du plan de cours, il est preferable de travailler en equipe. Plusieurs professeurs, en s'inspirant de leurs plans de cours actuels, peuvent collaborer pour definir les buts qu'ils poursuivent a travers un cours donne. Une fois ces buts identifies, il faut les transcrire en objectifs mesurables, c'est-a-dire en comportements que l'etudiant doit être en mesure de poser et que le professeur doit être en mesure d'evaluer.

Cette demarche peut être facilitee par la consultation de brochures publiees par la DGEC et disponibles aux services pedagogiques de chaque college, ainsi que par la consultation des ouvrages indiques dans nos references. Cependant, a moins d'être habitue au travail d'identification des objectifs, il demeure indispensable de se faire aider par un docimologue. L'appui des sevices pedagogiques sera donc important dans cette partie de la demarche.

Une fois les objectifs identifies, il faut les hierarchiser. Les plans de cours en appendices (documents 5, 6, 7 et documents 8, 9, 10) illustrent bien la difference entre un cours conçu en termes de contenu et un cours conçu en termes d'objectifs. En les consultant, l'on s'apercoit que, si la matiere peut demeurer la meme, son ordre de presentation est souvent change. En effet, les elements les plus faciles, qui serviront de base a l'acquisition des elements plus complexes, doivent être presentes en premier; une organisation fondee sur un ordre historique, par exemple, n'est plus

utilisable

Ainsi dans le plan de cours de philosophie le but d'acquisition d'un vocabulaire politique fondamental n'etait que sous-entendu a l'origine Ce but ayant ete identifie il a donne lieu a une serie d'objectifs precis Par la suite ces objectifs servent de base a l'acquisition des objectifs suivants L'organisation de la matiere du cours a donc ete modifiee pour tenir compte de ce premier palier Un autre exemple vient du plan de cours de comptabilite ou des notions qui etaient enseignees a mi-session ont ete repoussees en fin de session parce que trop complexes ceci a necessite une distinction nouvelle dans l'organisation du cours entre la comptabilite d'une entreprise de services et la comptabilite d'une entreprise productrice de biens

A partir de l'identification des objectifs, le travail de hierarchisation doit etre fait en tenant compte, constament, de trois facteurs importants: la "distance", la "direction" et la "dimension".

La distance correspond a l'ecart de performance exigee par deux paliers Il ne faut pas que deux paliers soit trop eloignes loin de l'autre en termes de difficulte sinon l'etudiant risque de se decourager En fait, comme dans un escalier il ne faut pas reduire le nombre de marches en construisant des contremarches trop hautes

La direction correspond aux buts visés Lorsqu'un palier est elabore il ne s'agit plus d'ajouter des éléments de contenu pour le plaisir de les ajouter La direction doit demeurer claire et non pas être cachee sous un amas d'éléments disparates Si l'on sent la necessite d'ajouter des elements, c'est soit que l'on a oublie un but et donc des objectifs soit que la direction poursuivie ne nous est pas claire: elle ne le sera pas davantage pour les etudiants

La dimension rejoint l'idee de but final Chaque palier doit inclure les acquis des paliers precedents et non pas en être dissocie Il ne s'agit pas de blocs separes sur lesquels l'etudiant serait evalue mais plutôt de blocs inclus l'un dans l'autre a l'instar des poupees russes Ceci permet de conserver les habilites acquises aux paliers precedents La dimension doit donc s'accroitre en quelque sorte a chaque palier jusqu'au palier final qui doit chapeauter l'ensemble du cours

Enfin avant d'utiliser la hierarchisation dans le cadre d'un cours utilisant l'evaluation par reussite-echec a paliers il n'est pas inutile de l'utiliser dans un cours avec evaluation traditionnelle Cela permet d'en verifier la qualite sans nuire aux etudiants puisque leur notes sont alors cumulables Si la hierarchisation s'avere repondre aux besoins et aux capacites reels des etudiants, elle peut alors etre utilisee pour selectionner les etudiants palier par palier

Signalons encore que les points accordes a chaque palier ne doivent pas obligatoirement, comme dans la methode traditionnelle etre proportionnels au travail requis de l'etudiant Puisque la reussite a un palier a comme consequence l'acces au palier suivant il est possible d'accorder peu de points a un palier meme s'il demande beaucoup de travail, il s'agit alors d'une barriere que les etudiants doivent franchir Ainsi le plan de cours de psychologie n'accorde que 5% au travail ecrit mais la reussite à ce travail est indispensable pour avoir le droit de presenter son travail en classe La presentation valant 20% les étudiants sont motives a reussir le travail écrit. Etant donné les buts du cours, une telle répartition des points était parfaitement justifiee: elle permet de s'assurer de la qualité des presentations en classe

☐ La preparation des examens et des grilles objectives d'evaluation se fonde sur la hierarchisation des objectifs. C'est un travail assez long car les elements d'evaluation doivent correspondre point par point a chacun des objectifs et que l'on doit produire des formules équivalentes pour les reprises

En s'inspirant des examens dejà utilises par les professeurs, il est possible de construire les nouveaux examens Cependant la nouvelle formule doit utilisee des questions objectives correspondant chacune a un objectif du plan de cours Si les questions sont a developpement ou s'il s'agit d'un travail ecrit les objectifs qui y sont evalues doivent être bien identifies par les professeurs et un bareme de reussite doit être precise

Un bon exemple d'evaluation par travail ecrit nous est fourni dans le plan de cours

philosophie ou une serie d'objectifs correspond au travail. Selon le nombre d'objectifs atteints, la note du palier est accordee ou non. Bien sur, il y avait aussi une grille permettant de juger l'atteint de chaque objectif (presence et absence de tels elements, utilisation adequate du vocabulaire, connaissance des ouvrages de consultation obligatoire, etc.)

Signalons, d'autre part, qu'il n'est pas aise de produire des questions objectives de qualite et, surtout, d'en produire des formules equivalentes. Les examens en appendice (documents 11 a 19, appendice 4) sont de bons exemples dont il est possible de s'inspirer. L'important, dans la preparation d'une question objective, est de ne pas donner des reponses qui s'excluent l'une l'autre et d'eviter les formes comprenant des doubles negations. La encore, il existe des brochures qui peuvent aider les professeurs interesses.

Enfin, le fait d'oublier certains objectifs, ou d'evaluer des elements qui ne font pas partie de la liste des objectifs, est une erreur qui peut nuire aux etudiants: ceux-ci se preparent a l'examen a l'aide de la liste d'objectifs et sont evalues sur autre chose. Cette erreur a ete commise dans certains des examens de comptabilite ou tous les objectifs ne sont pas evalues. Ceci pourrait expliquer partiellement les difficultes experimentales rencontrees avec ce groupe d'etudiants.

☐ Le choix d'un critère de reussite pour chaque palier doit tenir compte du niveau du palier (on peut devenir plus exigeant dans les derniers paliers afin de discriminer les étudiants en fin de session), de l'importance des objectifs du palier (des objectifs fondamentaux a l'acquisition d'objectifs ulterieurs doivent être evalues de facon exigeante) et du nombre de reprises accordees (plus il y a de reprises, plus le critere peut etre eleve).

Generalement, nous avons choisi un critere de 8 sur 10 s'elevant a 9 ou 10 sur 10 lors des derniers elements d'evaluation de la session. Ce critere de 8 sur 10 etait atteint par la majorite des etudiants, soit lors de la premiere passation, soit lors de la reprise. Il ne nous semble pas habile d'abaisser le critere, ce qui tendrait trop vers le 5 sur 10 de

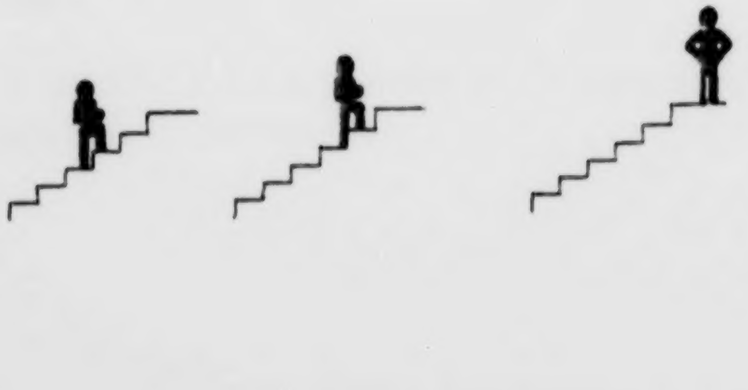
l evaluation traditionnelle En effet dans l evaluation a paliers il faut etre certain que l etudiant n a pas reussi par hasard ce n est que par une maitrise reelle du palier qu il accede au palier suivant Abaisser le critere si cela peut constituer une solution d urgence en cours de session devant un nombre d echecs trop important n est pas un procede souhaitable Il est preferable de revoir les examens et de se demander s ils correspondent bien aux objectifs et si ces derniers sont bien hierarchises

D autre part l utilisation de micro-ordinateurs comme outils de passation d examen permettrait sans doute de ne plus limiter le nombre de reprises Des lors le critere peut etre tres eleve l etudiant pouvant se reprendre autant de fois que cela lui est necessaire pour atteindre le critere C est ce qui sera verifie entre autres dans l experimentation que nous comptons faire en 1985-86

☐ La gestion des dossiers des etudiants est plus complexe que dans l'evaluation traditionnelle chaque etudiant progressant a son rythme Il faut donc prevoir des fiches individuelles pour remplacer l'habituelle liste de classe Sur ces fiches seront indiques les divers elements d evaluation, les reprises eventuelles et la note obtenue a chaque occasion. Il est bon que l'etudiant ait un double de sa fiche pour pouvoir juger de ses progrès Enfin, la fiche devrait indiquer a l'etudiant le nombre d'heures de travail necessaire pour se preparer a chaque palier afin de l'aider dans la gestion de son temps et lui eviter des retards trop considerables dans sa progression

Voilà qui complete l'essentiel de nos recommandations pour l utilisation de l'evaluation par reussite-echec a paliers S il s agit d une methode prometteuse il s'agit aussi pour l'instant d'une methode exigeant beaucoup de travail Toutefois, de meme que pour la preparation d un cours c est le premier pas qui est le plus difficile Ceux qui auront utilise la methode une fois l utiliseront avec bien plus d aisance par la suite Bref il s agit de changer un maniere de travailler de developper une nouvelle facon de construire son evaluation Cette demarche si elle devient une habitude ne sera pas plus ardue que la demarche traditionnelle

REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE



Association des colleges du Quebec (1980) Elements d'une politique institutionnelle d'evaluation de l'apprentissage Montreal

Association des institutions d'enseignement secondaire (1978) Colloque sur la mesure et l'evaluation des apprentissages, rapports des ateliers Montreal

BOURQUE, G (1980) L'enseignement behavioral Le systeme d'enseignement personnalise Cegep de la Pocatiere Quebec DGEC

BURNS, R.W. (1975) Douze lecons sur les objectifs pedagogiques Montreal Centre d'animation, de developpement et de recherche en education

CAVERNI, J P , FABRE, J. M., NOIZET, G (1975) Dependance des evaluations scolaires par rapport a des evaluations anterieures etudes en situation simulee Le travail humain, 38, 213-222

DEMERS, B (1982) Le comprendre et le savoir ou le drame du 202 Tires a part, 3, 25-29

DEMERS, B (1984) Le behaviorisme principes et bases Decarie editeur Montreal

DULUDE, J., FONTAINE, F (1974) Evaluation de l'apprentissage modele sommatif et modele formatif Montreal Universite de Montreal Service Pedagogique

KELLER, F.S. (1968) Goodbye Teacher Journal of Applied Behavior Analysis 1 79-89

LECLERCQ, D , DONNAY, J , DE BAL, R , LAMBRECHT, P (1973) Construire un cours programme Fernand Nathan Paris

LE XUAN, J., CHASSAIN, C. (1975). Analyse comportementale, analyse de contenu. Theorie et pratique de l'apprentissage. Fernand Nathan, Paris.

MEYNARD, F. (1981). Demain, l'ordinateur a l'ecole, receuil de textes. Service general des moyens d'enseignement, Montreal.

NOIZET, G., CAVERNI, J. P. (1983). Les procedures d'evaluation ont-elles leur part de responsabilite dans l'echec scolaire? Revue francaise de pedagogie, 62, 7-14.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom. Holt, New-York.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. Scientific American, 218 (4), 19-23.

Service de developpement pedagogique du College Edouard-Montpetit (1983). La methode d'evaluation a paliers. Opinion des etudiants du cours de psychologie 202. Longueuil.

SKINNER, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harward Educational Review, 24, 86-97.

SKINNER, B. F. (1968). La revolution scientifique de l'enseignement. Charles Dessart, Bruxelles.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient a exprimer sa reconnaissance a messieurs Pierre Cote, Sylvain Proulx et Jacques G. Ruelland, tous trois professeurs au collège Edouard-Montpetit, pour leur collaboration active lors de l'experience. Des remerciements doivent aussi etre adresses a M. Paul Boisvenu, conseiller pedagogique au méme college.

APPENDICES

APPENDICE 1

Echeancier et textes de recrutement des professeurs volontaires

PLAN DE LA RECHERCHE

E- Echéancier

Automne 1984:

Semaines 1 et 2:	Publicité et explication du projet pour recruter des professeurs volontaires.
Semaines 3, 4 et 5 :	Identification et rencontres de 6 professeurs volontaires: choix définitif des disciplines et des numéros de cours.
Semaines 6, 7 et 8 :	Hiérarchisation des objectifs pour chacun des 3 cours choisis et acceptation de la hiérarchie par le professeur en conformité avec les Cahiers de l'Enseignement Collégial et l'existence des règles pédagogiques locales ou départementales.
Semaines 9, 10 et 11 :	Construction des éléments d'évaluation en fonction des objectifs pour chacun des 3 cours et acceptation par le professeur.
Semaine 12 :	Construction de formules équivalentes pour chacun des éléments d'évaluation.
Semaines 13 et 14 :	Rédaction du plan de cours de chacun des 3 cours et acceptation par le professeur.
Semaine 15 :	Rédaction d'un texte expliquant l'évaluation par paliers aux étudiants.

Hiver 1985:

Semaine 1 :	Présentation et explication du plan de cours et de l'évaluation par paliers à chacun des 6 groupes d'étudiants.
Semaine 2 :	Passation des premiers éléments des variables subjectives.
Semaines 3, 4 5 et 6 :	Première compilation et interprétation des données.
Semaines 7 et 8:	Passation des seconds éléments des variables subjectives et du premier examen commun.
Semaines 9, 10 11 et 12 :	Seconde compilation et interprétation des données.
Semaines 13 et 14 :	Passation des troisièmes éléments des variables subjectives, du second examen commun et étude des distributions de groupes obtenues.
Semaines 15 et : Eté 1985	Troisième compilation et interprétation des données. Eventuellement, examen des résultats d'étudiants en fonction de leurs résultats antérieurs. Compilation et interprétation finale. Rédaction du rapport.

DOCUMENT 2

POUR UNE EVALUATION MOTIVANTE

Avez-vous déjà eu l'impression que les notes ne signifiaient rien ? Vous est-il arrivé comme professeur, ou comme étudiant il y a quelques années, d'être mécontent de notes car elles ne reflétaient pas bien les compétences des individus évalués ?

Grâce à l'obtention de fonds Prosip, nous avons un an pour réaliser une expérimentation visant à comparer les méthodes habituelles d'évaluation et de notation à la méthode dite d'évaluation par "réussite-échec à paliers". Au delà de l'appellation il existe une réalité qui pourrait vous intéresser.

Nous avons besoin de la participation de six professeurs, trois à l'enseignement régulier et trois à l'enseignement des adultes, oeuvrant dans des disciplines diverses qui puissent représenter les trois domaines que sont les Arts et Lettres, les Sciences Pures et les Techniques (par exemple : français, mathématiques, comptabilité). C'est par eux que la méthode sera appliquée auprès des étudiants à l'aide du matériel que nous aurons construit pour le professeur sur ses indications. Si vous décidez de participer à cette recherche, rien ne sera modifié au contenu de votre cours ni à votre façon d'interargir avec vos étudiants. Seul les moyens d'évaluation seront changés tout en respectant vos exigences. Enfin, votre charge globale ne sera pas augmentée puisque nous prendrons en charge ces éléments nouveaux (texte explicatif aux étudiants, modifications au plan de cours quant à l'évaluation, examens, grille de correction des travaux, correction et compilation des notes).

Si vous êtes ne serait-ce qu'intrigué par notre recherche vous pouvez obtenir plus de renseignements en me téléphonant, d'ici le 10 septembre prochain, au 343-7161, au 679-2630 #610 ou au 273-8201. Vous pouvez également rejoindre le Service de Développement Pédagogique du Collège Edouard-Montpetit au 679-2630 #404. Nous nous ferons un plaisir de vous faire parvenir une documentation plus complète qui vous permettra de mieux connaître notre projet avant de vous y engager.

Enfin, si vous préférez ne pas participer, si vous pensez vraiment ne pas connaître quelqu'un qui pourrait être intéressé et si, néanmoins, vous êtes curieux des résultats obtenus vous pouvez toujours attendre l'automne 1985. Le rapport sera prêt.

Nous préférerions avoir de vos nouvelles plus tôt..

Bernard Demers,
département de psychologie

DOCUMENT 3

RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL RAPPEL

POUR UNE EVALUATION MOTIVANTE

Vous avez récemment reçu un mot vous invitant à participer à une expérimentation portant sur une nouvelle methode d'évaluation. Nous vous en rappellons les principaux éléments:

1. L'expérience, en portant sur l'évaluation, n'affecte ni le style d'enseignement des professeurs participants ni le contenu notionnel qu'ils veulent transmettre dans leurs cours.

2. Le but poursuivi est d'augmenter la signification des notes tant pour les étudiants que pour les professeurs en fondant dans un même processus les évaluations normative et formative.

3. La charge des professeurs participants ne sera pas augmentee puisque le matériel didactique indispensable sera construit par Bernard Demers selon les spécifications qui lui seront fournies. La charge ne sera pas diminuée non plus puisque le professeur demeure totalement responsable de son enseignement.

4. Aucun renseignement découlant de la recherche ne peut donner lieu à une évaluation d'aspects particuliers du professeur et/ou de son enseignement. Toutefois, si un participant désire de tels renseignements, nous pouvons procéder à une cueillette confidentielle de données permettant d'explorer ces dimensions.

5. En participant, vous pourriez peut-être rendre service aux étudiants car un des effets prévu de la méthode, et obtenu lors de pré-expérimentations, est une récupération des étudiants les plus faibles et ce sans abaisser les exigences.

6. De toute façon, vous pouvez toujours téléphoner au poste 404 ou passer prendre le document qui vous attend au Service de Développement Pédagogique. Vous auriez ainsi une vision plus complète du projet.

7. Vous pouvez aussi me joindre au 273-8201. C'est avec plaisir que je vous rencontrerai.

A bientôt.

Bernard Demers,
département de psychologie.

DOCUMENT 4

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

EFFETS MOTIVATIONNELS ET SOMMATIFS
DE
L'EVALUATION PAR
REUSSITE-ECHEC À PALIERS

BERNARD DEMERS
AOUT 1984

A. DOCUMENT-SYNTHÈSE 19 84 – 19 85

IDENTIFICATION DU PROJET

Titre du projet (court et explicite): Effets motivationnels et sommatifs de l'évaluation par réussite-échec à paliers.

Sous-titre (s'il y a lieu):

Catégorie

- enquête ☐
- expérimentation ☐
- évaluation ☒

Condensé

En se basant sur les principes généraux du système d'enseignement personnalisé, et plus particulièrement sur les avantages théoriques de l'évaluation par paliers, il est possible de comparer ce type d'évaluation aux évaluations plus traditionnelles habituellement employées dans le réseau collégial. Afin de procéder à une telle évaluation, il est nécessaire de tenir compte à la fois de la diversité des matières scolaires et de la diversité des clientèles: 12 groupes de sujets seront donc considérés dont 6 expérimentaux et 6 contrôles divisés en fonction de 3 matières et de 2 clientèles. La comparaison de l'efficacité des modes d'évaluation sera faite à l'aide de variables dépendantes (a) subjectives (jugements étudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs). De plus, une étude longitudinale pourrait vérifier l'impact de l'évaluation par paliers sur les étudiants à partir de leur dossier scolaire antérieur.

Par hypothèses, l'évaluation par paliers devrait favoriser une motivation plus forte chez les étudiants et permettre une récupération des étudiants plus faibles en leur évitant des expériences d'échec. Il en résulterait une plus grande représentativité de la moyenne des groupes.

B. MÉMOIRE DE PRÉSENTATION

PLAN DE LA RECHERCHE

Explications dans le document intitulé: «Guide de présentation d'un projet.»

A- Définition du problème

La notion d'évaluation a suscité, et suscite encore, bien des prises de positions "philosophiques"; depuis celle rejetant le principe même de l'évaluation comme étant un instrument politique de discrimination sociale jusqu'à celle considérant qu'une évaluation globale des acquis d'un étudiant peut et doit être faite à la fin de son curriculum universitaire en passant par celle qui consiste à nier à l'évaluation des capacités suffisantes de discrimination pour justifier une note chiffrée. C'est ainsi qu'aujourd'hui se cotoient des écoles libres, des examens d'admission dans des corporations professionnelles et des notations en lettres (A, B, C, D, E).

Cette dispersion méthodologique se retrouve dans le milieu collégial québécois et certaines institutions, dont le Collège Edouard-Montpetit, en sont venues à se doter d'une "politique de l'apprentissage étudiant". En effet, d'une matière à l'autre et d'un professeur à l'autre, non seulement les notes moyennes des groupes étudiants varient mais encore la dispersion des notes autour de la moyenne, le nombre d'abandons et le nombre d'échecs. Il y a donc une nécessité de normalisation des évaluations afin que celles-ci soient comparables ne serait-ce qu'aux fins des admissions universitaires.

Bien sûr, une telle normalisation pourrait être faite par des procédés relativement artificiels consistant à définir un écart maximum entre les moyennes de groupes ainsi qu'un écart-type minimum à la moyenne. Ou bien encore, on pourrait soumettre les étudiants à une même série d'examens comme cela se fait au primaire et au secondaire. Toutefois, de tels procédés, sans parler des réactions qu'ils peuvent provoquer dans le corps enseignant, ne règlent en rien la question des objectifs en rapport avec les modes d'évaluation. C'est en ce sens que, depuis plusieurs années, d'assez nombreux organismes (par exemple: l'Association des Collèges du Québec, 1980; l'Association des institutions d'enseignement secondaire, 1978; Le Service Pédagogique de l'université de Montréal, 1974) insistent sur les rapports qui devraient exister entre les objectifs d'un cours et le type d'évaluation utilisée et que l'on distingue l'évaluation formative de l'évaluation sommative. En effet l'évaluation, en plus que de présenter un bilan des acquis d'un étudiant en termes d'objectifs précis (évaluation sommative), doit servir d'indicateur et de correctif à l'étudiant lors de sa démarche face aux objectifs (évaluation formative). Or, trop souvent, seule l'évaluation sommative est utilisée. Il en résulte (1) une démarche étudiante trop peu encadrée, (2) une incitation à l'échec chez l'étudiant ayant déjà subi des échecs (Noizet, Caverni, 1983) et (3) une imprécision quant aux acquis réels de l'étudiant. Il existe pourtant un mode d'évaluation qui oblige l'union des évaluations formative et sommative en fonction d'une hiérarchisation, et donc d'une clarification, des objectifs poursuivis par un cours: c'est "l'évaluation par échec-réussite à paliers".

Cette méthode est pour ainsi dire inconnue dans le milieu collégial québécois. Le présent projet se propose d'appliquer systématiquement ce type d'évaluation dans le cadre de plusieurs matières et auprès de deux catégories de clientèles étudiantes afin de la comparer, quant à ses effets sur les apprentissages des étudiants, aux méthodes plus traditionnelles habituellement employées.

B. MEMOIRE DE PRESENTATION

PLAN DE LA RECHERCHE

B- Etat de la question

Skinner (1954) et Keller (1968) proposent des voies nouvelles en enseignement et évaluation. En se basant essentiellement sur la notion de façonnement comportemental (shapping), ils en viennent à insister sur la qualité des apprentissages plutôt que sur la vitesse à laquelle ils sont acquis. En effet, si l'on désire développer un comportement complexe chez un organisme, il est préférable de diviser ce comportement en objectifs de difficulté graduée et de s'assurer que chaque objectif est bien atteint, maîtrisé, avant de passer à l'objectif suivant. En appliquant ce principe de façonnement, il apparaît que tous les sujets parviennent finalement à émettre le comportement complexe mais que la vitesse à laquelle ils l'atteignent diffère nettement d'un sujet à l'autre. Ainsi que l'écrit Skinner dans "La révolution scientifique de l'enseignement" (1968), l'évaluation scolaire a-t-elle pour but de former l'ensemble des élèves ou de signaler l'existence de quelques individus assimilant plus rapidement que les autres certaines matières particulières? Si, vraiment, le but du système scolaire est de former l'élève, il faut alors respecter sa vitesse d'apprentissage: c'est le SEP (système d'enseignement personnalisé).

Ces premiers travaux sur le SEP ont donné lieu à de très nombreuses études dans le cadre du behaviorisme, lesquelles ont été bien résumées par G. Bourque (1980). De plus, plusieurs ouvrages dont celui de B. Demers (1984), expliquent de façon approfondie les principes essentiels de la gestion des comportements par l'approche behaviorale. Aussi, il semble plus utile de présenter les avantages théoriques du SEP et de les comparer à ceux des évaluations classiques que de dresser un historique de la situation.

Le SEP, dont fait partie "l'évaluation par échec-réussite à paliers", présente 3 avantages théoriques qu'il vaut la peine d'aller vérifier dans la pratique. Ainsi, il est sensé permettre une valorisation de l'évaluation sommative en ce sens que celle-ci est totalement fondée, dans le cas de l'évaluation par paliers, sur l'évaluation formative. En clair, chaque note correspondant à l'atteinte d'un palier précis, l'étudiant sait, et chacun peut savoir en regardant le plan de cours, quels objectifs il a exactement atteint. Dans l'évaluation classique un étudiant peut avoir 70% et cela peut signifier qu'il a atteint 70% des objectifs, ou bien qu'il a atteint à 70% tous les objectifs, ou encore qu'il a atteint à 80 ou 90% certains objectifs alors qu'il en a atteint d'autres à 40 ou 50%. Bref, l'évaluation sommative ne permet pas, dans ce cas, de décrire avec précision la formation, en termes d'objectifs, de cet étudiant particulier. Par contre, l'évaluation par paliers, parce qu'elle est une description exacte des objectifs atteints, revalorise l'évaluation sommative. De plus, cette évaluation sommative correspondant point par point à l'évaluation formative, l'étudiant se trouve protéger des distorsions qui peuvent affecter ses notes. En effet, depuis les travaux de Rosenthal (1968), il est certain que le professeur, quelque soit son intégrité, se laisse influencer par la connaissance qu'il peut avoir des résultats antérieurs de l'élève. Plus grave encore, l'étudiant ayant eu des notes faibles dans le passé verra ses progrès plus faiblement pris en compte que ceux d'un élève ayant eu, auparavant, des notes fortes (Caverni et al, 1975). Or, ceci ne peut se produire dans l'évaluation par paliers puisque, quelque soit les notes antérieures, tous doivent franchir les mêmes étapes en fonction d'une hiérarchisation d'objectifs comportementaux.

PLAN DE LA RECHERCHE

B- Etat de la question (suite)

Ceci nous amène au second avantage de l'évaluation par paliers: elle oblige et le professeur et les étudiants à une organisation claire et graduée de la matière du cours. Bien sûr, cet avantage peut paraître un désavantage à celui qui se refuse à préciser ces objectifs et préfère parler d'assez vagues acquis humanitaires. Mais, en fait, le SEP ne s'applique pas, aujourd'hui, qu'aux matières scientifiques: un cours de philosophie pourrait très bien, et devrait selon nous, donner lieu à une hiérarchisation d'objectifs précis.

Par exemple, dans le cadre du cours 350-202 (psychologie expérimentale), il est possible de dresser une série d'objectifs autrement plus complète que celle apparaissant dans les Cahiers de l'Enseignement Collégial. Cet exercice a été fait (B. Demers, 1982) et, à la lecture de la liste d'objectifs il est facile de réaliser que les objectifs finaux ne sont en rien dépourvus de qualités "humanitaires" tout en demeurant, cependant, évaluables par des procédés rigoureux. De plus, l'existence d'une organisation claire de la matière du cours rend possible un suivi détaillé de la démarche de chaque étudiant par rapport à chacun des objectifs du cours et donc de s'assurer qu'il est apte à se présenter à tel ou tel élément d'évaluation. D'autre part, l'étudiant lui-même est en mesure de procéder à cet examen de sa démarche et, en conséquence, d'évaluer l'énergie qu'il doit ou veut mettre, par rapport à ces objectifs personnels. Par exemple, un étudiant, face à un cours donné, peut décider de se limiter à une note de 70%, et d'investir son énergie en fonction de cette note, afin d'avoir plus de temps à consacrer à un autre cours qu'il juge, quant à lui, plus pertinent face à ses ambitions.

Voilà d'ailleurs le troisième, et plus important selon nous, avantage de l'évaluation par paliers. L'étudiant, en procédant étape par étape et en sachant exactement à quels objectifs correspond chaque étape, peut non seulement déterminer ses buts personnels mais encore éviter de vivre une situation d'échec ou de demi-succès en reportant la date d'un élément d'évaluation. En termes de motivation, il est comparable à un coureur sautant des haies successives et qui aurait la possibilité de courir à son rythme plutôt qu'à celui des autres, s'assurant ainsi de bien franchir chaque haie. De plus, s'il fait tomber une haie il a le droit de se reprendre. Dans l'idéal, idéal qui peut être rendu possible par l'utilisation de la micro-informatique, l'étudiant devrait (1) pouvoir décider seul de quand il se présente à une évaluation et (2) pouvoir reprendre autant de fois qu'il le désire une évaluation échouée en se soumettant, chaque fois, à une formule de test équivalent.

Bien sûr, les trois avantages présentés sont théoriques. Quoique les expérimentations partielles aient été assez nombreuses, il n'y a pas eu, à notre connaissance d'expérimentation globale de "l'évaluation par paliers" dans le réseau collégial québécois; c'est pourquoi, à la session d'automne 1983, nous avons procédé à une pré-expérimentation de la méthode avec deux groupes d'étudiants inscrits au 350-202. Ce cours, au Collège Edouard-Montpetit du moins, donne lieu à un nombre assez élevé d'abandons et d'échecs (de 30% à 40%, selon les sessions) car il requiert une grande quantité de travail de la part des étudiants. Il en résulte une moyenne artificiellement élevée puisque seuls les étudiants les plus motivés et/ou les plus capables complètent le cours.

B. MEMOIRE DE PRESENTATION

PLAN DE LA RECHERCHE

B- <u>Etat de la question</u> (suite)

En tenant compte de ces faits, un plan de cours se basant sur l'évaluation par paliers a été élaboré par B. Demers (voir document joint). Ce plan a été expliqué aux étudiants puis appliqué durant la session. Les résultats de la méthode ont été jugés par la perception des étudiants (PERPE et commentaires écrits recueillis en respectant l'anonymat des étudiants) mais ne peuvent pas être jugés par la comparaison des distributions des groupes (absence de groupes contrôles). Afin d'éviter une interprétation biaisée, la compilation des données a été faite par le Service de développement pédagogique du Collège. Il ressort du rapport rédigé par ce Service (voir document joint), que les étudiants, après une période d'anxiété (voir de peur) face à la nouveauté de la méthode et son apparente intransigeance, ont généralement apprécié ce mode d'évaluation particulièrement dans son aspect motivant. Toutefois, il apparaît aussi que l'évaluation par paliers doit être davantage expérimentée avant que l'on puisse en garantir la valeur pédagogique. D'autre part, il est nécessaire de vérifier si la méthode peut s'appliquer indépendamment de la matière enseignée et du type d'étudiants suivant le cours ou si, au contraire, elle est à déconseiller pour certaines matières ou pour certaines clientèles étudiantes.

PLAN DE LA RECHERCHE

C- Objectifs

En se fondant sur les avantages théoriques de l'évaluation par paliers, le présent projet a pour objectifs:

1- de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers à celle d'évaluations traditionnelles en termes d'atteinte du ou des buts d'un cours.

2- de comparer l'état motivationel d'étudiants suivant un même cours et étant soumis soit à l'évaluation par paliers soit à une évaluation traditionnelle.

3- de comparer l'efficacité de l'évaluation par paliers dans des matières scolaires scientifiques et dans des matières scolaires "non scientifiques".

4- de comparer l'état motivationel résultant de l'évaluation par paliers chez des étudiants de jour (plein temps) et chez des étudiants adultes de soir.

D- Méthodologie

Le schème expérimental utilisé doit permettre (1) une distinction nette entre le travail de recherche et le travail d'enseignement afin d'éviter les biais expérimentaux, (2) la comparaison de groupes ayant un même professeur et une même matière mais étant soumis à des modes d'évaluation différents, (3) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers mais n'ayant ni le même professeur ni la même matière et (4) la comparaison de groupes tous soumis à l'évaluation par paliers et suivant la même matière (avec le même professeur si possible) mais formés de clientèles étudiantes différentes. De plus, le schème doit prévoir une évaluation de la méthode d'évaluation par paliers à la fois quant à ses aspects motivationels et quant à ses aspects sommatifs.

D-1 Schème expérimental

Il est prévu d'évaluer 12 groupes d'au moins 30 étudiants chacun. Les 6 premiers groupes, ou groupes expérimentaux, sont formés d'étudiants de jour et d'étudiants du soir suivant 3 matières scolaires différentes (mathématique, comptabilité, français), tous étant soumis à l'évaluation par paliers. Les 6 autres groupes, ou groupes contrôles, sont comparables aux premiers mais le professeur y utilise sa méthode habituelle d'évaluation.

Tableau 1: Répartition des 12 groupes de sujets

	Mathématique		Comptabilité		Français	
Expérimentaux	jour	soir	jour	soir	jour	soir
Contrôles	jour	soir	jour	soir	jour	soir

PLAN DE LA RECHERCHE

D-1 Schème expérimental (suite)

Dans un premier temps, il est nécessaire de contacter 6 professeurs, tous volontaires; 3 enseignants de jour et 3 de soir. Les disciplines choisies (mathématique, comptabilité, français) sont chacune représentée par deux de ces professeurs. Il faut noter, ici, que le choix des disciplines a été fait en fonction de leur ouverture et de jour et de soir à une clientèle assez nombreuse. Toutefois, ce choix pourrait devoir être modifié selon les inscriptions et l'obtention ou non de professeurs volontaires. Le nouveau choix, s'il devait être fait, respecterait néanmoins la répartition d'origine (science, administration, art et lettre). D'autre part, les numéros des cours ne sont pas encore déterminés. Cette décision dépendra des professeurs volontaires et sera prise en fonction de leur charge de la session.

Une fois les professeurs trouvés, l'expérimentateur devra hiérarchiser les objectifs du cours selon les règles habituelles (Burns, 1975; Leclercq et al, 1973; le Xuan et Chassain, 1975) et soumettre cette hiérarchie au professeur. Puis en se basant sur les objectifs choisis il faudra construire les divers éléments d'évaluation (test objectifs, travaux avec grille de correction, observations comportementales) et en produire plusieurs versions équivalentes pour pouvoir autoriser les reprises. Ceci fait, les éléments seront soumis au professeur et l'expérimentateur suggérera un critère de maîtrise, c'est-à-dire un critère déterminant de la réussite ou de l'échec, pour chacun des éléments. Enfin, l'expérimentateur rédigera, pour les étudiants, le plan de cours ainsi qu'un court texte explicatif de l'évaluation par paliers.

Une fois le matériel pédagogique élaboré, il sera possible, lors de la session suivante, d'appliquer le schème expérimental. Les professeur se chargeront, comme à l'ordinaire, de l'évaluation de leurs groupes mais en appliquant soit leur méthode habituelle soit la méthode par paliers. Pendant la même période, l'expérimentateur procédera aux comparaisons prévues au point C.

D-2 Les instruments de mesure

Les variables dépendantes utilisées devront être de 3 ordres: (a) subjectives (jugements étudiants), (b) descriptives (courbes de distribution des groupes) et (c) sommatives (passation d'examens communs).

a) Les variables dépendantes subjectives seront recueillies à 3 reprises lors de la session (2ième semaine, 8ième semaine, 14ième semaine) et seront constituées (1) des résultats du PERPE long, (2) des résultats à un questionnaire s'inspirant du PERPE et portant spécifiquement sur la méthode d'évaluation utilisée et (3) de la compilation des commentaires écrits librement et anonymement par les étudiants. Toutes ces variables seront recueillies et traitées directement par l'expérimentateur. Seules les questions du PERPE ayant trait aux caractéristiques personnelles du professeur et les commentaires portant sur le professeur lui-même seront supprimées du rapport final. Le professeur pourra, s'il le désire, en prendre connaissance à la fin de la session.

b) Les variables dépendantes descriptives correspondent au type de distribution obtenu dans chaque groupe à la fin de la session. Il s'agira d'une part, de voir l'impact de la méthode d'évaluation utilisée sur le nombre d'échecs et d'abandons et donc sur la représentativité de la moyenne des groupes et, d'autre part, de vérifier si l'évaluation à paliers permet bien l'obtention d'une distribution multi-modale plutôt que celle d'une courbe unimodale.

PLAN DE LA RECHERCHE

D-2 Les instruments de mesure (suite)

c) Enfin, les variables dépendantes sommatives consisteront en la passation de deux examens communs (mi-session et final) à chacun des deux groupes (expérimental et contrôle) ayant une même matière et étant formé d'une même clientèle. La comparaison des moyennes, mais surtout des écarts-types, permettra de juger des progrès de deux groupes d'étudiants en fonction du mode d'évaluation utilisé.

Il faut signaler, encore, qu'il serait éventuellement possible d'utiliser une variable dépendante ayant trait au curriculum des étudiants si ceux-ci y consentent. En connaissant les résultats antérieurs des étudiants dans la matière pour laquelle ils sont évalués, il serait possible de repérer les étudiants les plus faibles et les étudiants les plus forts et d'examiner l'impact de l'évaluation par paliers sur chacun d'eux. Cette variable ne serait prise qu'après la session terminée.

D-3 Hypothèses

Les résultats attendus sont (1) une absence de différences significatives quant aux variables subjectives selon le mode d'évaluation utilisé, (2) une diminution du nombre d'échecs et d'abandons et une plus grande représentativité de la moyenne chez les groupes avec évaluation par paliers, (3) une absence de différences significatives quant aux moyennes obtenues par les groupes aux examens communs, (4) une différence significative quant aux écarts-types obtenus par les groupes aux examens communs, l'écart-type étant plus petit chez les groupes avec évaluation par paliers et (5) une progression plus marquée, telle qu'évaluée par l'écart à la moyenne, des étudiants faibles avec évaluation par paliers que des étudiants faibles avec évaluation traditionnelle.

Ces résultats, en plus que de donner lieu à un rapport auprès de la DGEC, pourront aussi être communiqués aux divers Comités Pédagogiques Provinciaux et donner lieu à des présentations, particulièrement dans le cadre de stages de perfectionnement comme celui de l'Association des Professeurs de Psychologie du Réseau Collégial du Québec. Eventuellement, il faudrait envisager l'élaboration et la publication d'un guide pédagogique complet expliquant comment construire et conduire un cours avec évaluation par paliers.

APPENDICE 2

Plans de cours des groupes experimentaux

DOCUMENT 5

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département Psychologie

Nom du cours Psychologie du comportement sexuel

Numéro du cours (350-930-75)

Nom du professeur Sylvain Proulx

session HIVER 1985

TITRE DU COURS Psychologie du comportement sexuel

Le cours de psychologie du comportement sexuel n'est ni un cours de sexologie ni un cours de sociologie. La caractéristique fondamentale de la psychologie étant d'étudier les phénomènes intra-individuels plutôt que de vastes mouvements sociaux, il ne s'agira pas que de décrire notre société en tant que véhicule de valeurs sexuelles, mais surtout de connaître et de comprendre les bases biologiques de l'excitation sexuelle pour en venir à se situer, émotionnellement, face à cette excitation et aux diverses modalités qui y mènent. Il sera important, aussi, d'acquérir la capacité de s'exprimer librement et aisément sur la sexualité ainsi que d'écouter les autres s'exprimer. En ce sens, les buts et les objectifs du 350-930 sont:

BUTS ET OBJECTIFS

BUT 1: Connaître les bases biologiques de la reproduction et de l'excitation sexuelle, soit les objectifs suivants:

1.1 Différencier organes sexuels et organes de reproduction.

1.2 Pouvoir énumérer les organes sexuels et de reproduction de l'homme et de la femme.

1.3 Pouvoir situer les organes sexuels et de reproduction de l'homme et de la femme.

1.4 Connaître les principales malformations pouvant affecter les organes vus en 1.2 et 1.3.

1.5 Etre capable de décrire la fonction de chacun des organes vus en 1.2 et 1.3.

1.6 Connaître les principales hormones responsables des activités sexuelles et reproductrices.

1.7 Décrire et expliquer les cycles sexuels dans leurs manifestations et leur causes.

1.8 Connaître les variations de la fécondité chez la femme en fonction de son cycle.

1.9 Pouvoir expliquer le fonctionnement des systèmes reproducteurs chez l'homme et la femme.

1.10 Pouvoir nommer les diverses méthodes de régulation des naissances en les reliant au(x) mécanisme(s) biologique(s) qui détermine(nt) leur(s) effet(s).

1.11 Connaître les sources d'obtention des produits ou méthodes vus en 1.10.

BUT 2: Connaître les grandes étapes de la vie sexuelle de l'homme et de la femme, soit les objectifs suivants:

2.1 Identifier l'importance des caractéristiques innées sur le développement des comportements sexuels.

2.2 Connaître la réponse sexuelle chez le nourisson et le jeune enfant.

2.3 Identifier le rôle de l'apprentissage dans le développement des comportements sexuels.

2.4 Situer le poids relatif des facteurs vus en 2.1 et 2.3 dans les comportements sexuels de l'homme et de certaines autres espèces animales.

2.5 Connaître les manifestations physiques courantes de la puberté chez la fille.

2.6 Connaître les manifestations physiques courantes de la puberté chez le garçon.

2.7 Connaître les changements psychologiques qui peuvent résulter, chez la fille, des manifestations vues en 2.5.

2.8 Connaître les changements psychologiques qui peuvent résulter, chez le garçon, des manifestations vues en 2.6.

2.9 Pouvoir comparer les éléments vus en 2.5 à ceux vus en 2.6.

2.10 Pouvoir comparer les éléments vus en 2.7 à ceux vus en 2.8.

2.11 Connaître les principales difficultés d'adaptation à la vie sexuelle adulte.

2.12 Connaître les manifestations physiques et les conséquences (physiques et psychologiques) du viellissement sur les comportements sexuels.

BUT 3: Se familiariser avec divers modes d'excitation sexuelle et sur les liens existant entre l'excitation sexuelle et l'image de soi, soit 7 objectifs parmi les objectifs suivants:

3.1 Identifier les éléments qui nous poussent à situer la sexualité en périphérie de notre personnalité plutôt qu'à l'y intégrer.

3.2 Connaître le rôle de l'auto-érotisme dans l'apprentissage de la sexualité et dans l'élaboration de l'image de soi.

3.3 Pouvoir se situer en fonctions des tendances sexuelles théoriques et connaître l'évolution de ces tendances dans la construction du soi.

3.4 Identifier les rôles de partenaires dans l'approche sexuelle et les questionner par rapport à soi.

3.5 Connaître les diverses embuches reliées au vécu sexuel chez l'homme et chez la femme.

3.6 Connaître les divers moyens existant pour surmonter les embûches vues en 3.5.

3.7 Situer les conflits pouvant exister entre la sexualité et la famille et identifier ses propres valeurs face à ces notions.

3.8 Situer les conflits pouvant exister entre la sexualité et la morale et identifier ses propres valeurs face à ces notions.

3.9 Les déviations sexuelles.

3.10 Les exploitations sexuelles.

3.11 Autres.

3.12

<u>BUT 4</u>: Etre capable, en équipe, de présenter, en classe, un thème relié à la psychologie du comportement sexuel, soit les objectifs suivants:

4.1 Structurer un plan général de la présentation du thème choisi (parmi la liste d'objectifs du but 3) et de l'animation en classe.

4.2 Etablir une médiagraphie du thème choisi.

4.3 Résumer par écrit les principaux aspects théoriques présents en 4.2.

4.4 Adopter et présenter par écrit une position critique face aux éléments de 4.3 à l'aide des éléments vus dans les buts 1 et 2.

4.5 Rédiger et présenter un texte final à partir de 4.2, 4.3, 4.4 et des remarques du professeur.

4.6 Produire un plan détaillé de la présentation et de l'animation en tenant compte des remarques du professeur à la suite 4.1, 4.3 et 4.4.

4.7 Présenter à l'avance, en classe, une ou plusieurs lectures obligatoires en tenant compte des remarques du professeur à la suite de 4.2.

4.8 Présenter, en classe, les aspects théoriques du thème choisi en se basant sur 4.2, 4.3 et 4.4 et les remarques faites par le professeur.

4.9 Animer, en classe, une discussion portant sur le thème choisi (choix des éléments de discussion, pertinence des interventions des animateurs, capacité d'écoute des animateurs, habilité à susciter les interventions des participants).

C'est à partir de cette série d'objectifs que se structurent le contenu et la méthodologie du cours.

CONTENU ET METHODE PEDAGOGIQUE

Le cours est divisé en deux parties. Lors de la première partie (semaines 1 à 7 inclusivement), c'est le professeur qui présente les contenus et qui anime la classe. Cette partie, qui vise l'attente des buts 1 et 2, comprendra donc des présentations théoriques illustrées de documents audiovisuels et débouchant sur des discussions centrées sur des thèmes précis reliés aux objectifs 1.1 à 2.12. Les rencontres en classe seront complétées par des lectures obligatoires dans le livre de KATCHADOURIAN, H.A., LUNDE, D.T., TROTTER,R. (1982) La sexualité humaine. Montréal, HRW.

Lors de la seconde partie (semaines 8 à 15), ce sont des équipes d'étudiants qui ont la responsabilité de présenter les contenus et d'animer la classe en utilisant, à leur tour, des exposés théoriques, des documents audiovisuels, des lectures obligatoires et des thèmes de discussion précis. Les équipes sont formées au début de la session; elles comportent chacune 3 ou 4 étudiants qui doivent choisir un thème commun parmi la liste d'objectifs du but 3, chaque thème ne pouvant être choisi qu'une fois. L'équipe rencontre le professeur à quatre reprises pour que celui-ci s'assure de l'atteinte des objectifs 4.1 à 4.7, puis présente son travail en classe (objectifs 4.8 et 4.9) après l'avoir remis par écrit (objectif 4.5). La participation aux cours permet à chacun d'atteindre les objectifs du but 3 en assistant aux présentations des équipes, en s'impliquant dans les discussions dirigées par les équipes et en effectuant les lectures obligatoires données par chaque équipe.

EVALUATION

L'évaluation utilisée sera de type "échec réussite à paliers" et consistera donc en une série d'épreuves correspondants à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagenement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 40 questions portant sur le but 1 (objectifs 1.1 à 1.11). Le critère de réussite est de 7/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 28 des 40 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (27 bonnes réponses ou moins) vous avez droit à une reprise. Les reprises ont toujours lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve et sont toujours soumises aux mêmes régles de réussite que l'épreuve d'origine. Bien sur, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste également en un examen objectif, lequel porte sur le but 2 (objectifs 2.1 à 2.12). Cet examen comporte 20 questions et a un critère de réussite de 8/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 16 des 20 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 55%. Il y a une reprise.

Les étudiants ayant réussi les deux premières épreuves deviennent admissibles au travail de session qui se décompose en 3 paliers successifs. Le premier de ces paliers porte sur les objectifs 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6 et 4.7. Chaque équipe d'étudiants doit rencontrer le professeur à quatre reprises et lui soumettre, chaque fois, des documents correspondants à l'objectif de la rencontre, la première rencontre portant sur les objectifs 4.1 et 4.2, la seconde sur l'objectif4.3, la troisième sur l'objectif 4.4 et la quatrième sur les objectifs 4.6 et 4.7. L'absence de l'équipe à un rendez-vous, ou le fait de n'avoir pas de documents à présenter lors du rendez-vous, ou le fait de n'avoir pas pris en compte les remarques du professeur (objectifs 4.6 et 4.7) entraîne l'échec au palier. La note du palier est de 60%. Les équipes qui ont réussi le palier sont autorisées à poursuivre le travail de session alors que celles qui échouent le palier ne le sont pas; leurs membres restent bloqués à 55%. Notez bien que le professeur se réserve la possibilité d'attribuer des notes individuelles aux membres d'une équipe; s'il apparaît qu'un(e) étudiant(e) ne participe pas au travail de son équipe, il (elle) peut échouer au palier alors que le reste de l'équipe le réussit.

Le second palier du travail correspond à l'objectif 4.5. Cette fois, le critère de réussite est de 3/4 (4 critères soit 4.2, 4.3, 4.4 et la qualité du français) et la note du palier est de 65%. Notez bien que le travail (1) doit être dactylographié à double interligne ou il se verra refusé, (2) doit être remis à la date prévue, soit au cours précédant la présentation en classe, ou il ne sera pas corrigé et le palier sera donc échoué, (3) doit être écrit correctement, puisqu'il s'agit d'un des 4 critères de correction (4) ne doit être en aucun cas un plagiat ce qui entraîne automatiquement la note de 0 c'est-à-dire l'échec au palier.

Le troisième palier du travail porte sur les objectifs 4.5 et 4.6. Seuls les étudian(e)s ayant réussi les paliers précédents y sont admissibles. Il n'y a pas de note du palier, l'évaluation étant traditionnelle et pouvant donner une note de 0 à 20 qui s'ajoute à la valeur du palier précédent (70%). C'est le groupe classe qui évalue l'atteinte des objectifs par l'équipe à l'aide de la grille d'évaluation suivante:

CRITERES	POINTS
• pertinence des interventions des animateurs	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
• écoute attentive des animateurs aux réactions des participants	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
• habilité à susciter les interventions des participants	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
• choix des thèmes de discussion	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5
• qualité générale de la présentation	0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5

A la suite de la présentation d'une équipe, chaque étudiant du groupe classe attribue, par écrit, des points à l'équipe en fonction de la grille. Les notes extrêmes (0 et 5) ne peuvent être attribuées qui si elles sont accompagnées d'une justification écrite. La moyenne est calculée; sa valeur est ajoutée au 65% du palier précédent pour un total possible de 85%.

Enfin, à la fin de la session, il y a une dernière épreuve qui consiste en un examen objectif en deux parties: une partie A, d'une valeur de 5% et portant uniquement sur le but 3, et une partie B, d'une valeur de 10% mais portant sur les buts 1, 2 et 3. Le critère de réussite est de 8/10 pour la partie A et de 10/10 pour la partie B. La partie A comporte 10 questions alors que la partie B en comporte 20 ce qui signifie qu'il faut 8 bonnes réponses ou plus pour réussir la partie A et avoir la note du palier (+5%) et qu'il faut 20 bonnes réponses pour réussir la partie B et avoir la note du palier (+10%). Tou(te)s les étudiant(e)s ayant réussi les deux premières épreuves ont le droit de se présenter à cet examen. Il n'y a pas de reprise.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par "échec réussite à paliers" permet généralement les reprises aux examens mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudian(e) qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut se rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique, sauf, ici, en ce qui concerne la présentation en classe du travail de session et l'examen final. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

En définitive, l'évaluation se présente de la façon suivante:

PALIER 1 - examen objectif, 40 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.11, cirtère de 7/10, une reprise ____________ 30%

PALIER 2 - examen objectif, 20 questions, portant sur les objectifs 2.1 à 2.12, critère de 8/10, une reprise ____________ 55%

PALIER 3 - série de 4 rencontres avec le professeur, portant sur les objectifs 4.1 à 4.7, critère de présence, de remise de documents et de prise en compte des remarques du professeur, pas de reprise ____________ 60%

PALIER 4 - travail écrit, objectif 4.5, critère de 3/4, pas de reprise ____________ 65%

PALIER 5 - présentation en classe, objectifs 4.8 et 4.9, correction traditionnelle selon la grille, les points s'ajoutent à ceux du palier 4, valeur de 0 à 20 pour un total de points pouvant aller jusqu'à ____________ 85%

PALIER 6 - examen objectif en deux parties
partie A, 10 questions, portant sur le but 3, critère de 8/10

pas de reprise, valeur de 5% pour un total possible de ______ 90%

partie B, 20 questions, portant sur les buts 1, 2 et 3, critère de 10/10,

pas de reprise, valeur de 10% pour un total possible de ______ 100%

Signalons encore que, la participation étant primordiale, des pénalités sont prévues en cas d'absence au cours. La première absence fait perdre 1 point sur le total des points de la session, la seconde 3 points sur le total, la troisième 5 points et la quatrième entraîne l'échec au cours.

CALENDRIER

SEMAINE	CONTENU	
1	Présentation du plan de cours et de la méthode d'évaluation; but 1	
2	Organisation des équipes; but 1	
3	But 1	
4	Palier 1 (examen); but 2	Début des rencontres avec
5	Reprise palier 1; but 2	le professeur; palier 3
6	But 2	
7	Palier 2 (examen)	
8	Reprise palier 2; but 3	
9, 10, 11, 12, 13 et 14	But 3 et paliers 4 et 5 par équipe	
15	Palier 6 (examen en deux parties).	

DOCUMENT 6

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département PHILOSOPHIE

Nom du cours 340-401-77

Numéro du cours ÉTHIQUE ET POLITIQUE

Nom du professeur Jacques G. Ruelland

session HIVER 1985

TITRE DU COURS Éthique et politique

Le cours d'éthique et politique vise, à travers un ensemble de connaissances, à équiper l'étudiant(e) d'éléments de jugement critique face à des situations politiques contemporaines. Autrement dit, c'est en assimilant le vocabulaire et les notions politiques de base qu'il deviendra possible de s'interroger sur notre société comparée à des sociétés utopiques.

Les buts essentiels du cours consisteront donc à (1) se familiariser avec les notions politiques fondamentales et à (2) aborder diverses sociétés utopiques pour pouvoir en venir à (3) appuyer des positions critiques face à la société contemporaine. Ces trois buts se subdivisent en une série d'objectifs précis correspondants aux divers acquis que l'étudiant(e) doit faire lors de la session.

BUTS ET OBJECTIFS

1. Acquisition du vocabulaire et des notions fondamentales, soit les objectifs suivants:

   1.1 Définir les termes «démocratie, oligarchie, république, tyranie, anarchie, royauté» - «timocratie» (ou «timarchie»).

   1.2 Différencier et comparer les divers systèmes représentés par les termes vus en 1.1.

   1.3 Identifier, dans un court texte, les systèmes vus en 1.1 et 1.2.

   1.4 Définir les termes «esclavagisme, féodalisme, capitalisme, socialisme, communisme, totalitarisme».

   1.5 Différencier et comparer les divers systèmes représentés par les termes vus en 1.4.

   1.6 Identifier, dans un court texte, les systèmes vus en 1.4 et 1.5.

   1.7 En fonction de chacun des systèmes vus précédemment, définir les termes «pouvoir politique, raison d'état, autorité, bien public, droit individuel, droit collectif, morale naturelle, morale politique et morale chrétienne».

   1.8 Dans un court texte, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.

   1.9 Dans «Le prince» de Nicolas Machiavel, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.

   1.10 Dans «Le prince», identifier les classes sociales de la principauté, les rapports entre individus, l'esclavage, la notion de bonheur, l'idée de justice, l'idée d'ordre et le régime politique.

2. Aborder diverses sociétés utopiques, soit les objectifs suivants:

2.1 Dans «La République» de Platon, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.

2.2 Dans «La République», identifier les classes sociales de la cité juste, les rapports entre individus, l'esclavage, le rôle de la religion et la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre et les régimes politiques présentés (aristocratie, timarchie, oligarchie, démocratie, tyrannie et anarchie).

2.3 Procéder à la comparaison des divers éléments de l'objectif 2.2.

2.4 Comparer «Le prince» à «La République» en se basant sur les objectifs 1.10 et 2.2.

2.5 Dans «L'Utopie» de Thomas More, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.

2.6 Dans «L'Utopie», identifier la magistrature, les rapports entre citoyens, l'esclavage, le rôle de la religion, le rôle de la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre et le régime politique (démocratie-oligarchie).

2.7 Comparer l'Utopie au portrait que More donne de la société de Henri VIII en se basant sur l'objectif 2.6.

2.8 Comparer «Le Prince», «La République» et «l'Utopie» en se basant sur les objectifs 1.10, 2.2 et 2.6.

2.9 Dans «Le meilleur des mondes» de Aldous Huxley, identifier les situations correspondant à l'ensemble des termes vus de 1.1 à 1.7.

2.10 Dans «Le meilleur des mondes», identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, la religion, le rôle de la drogue, l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la science et de la technologie ainsi que le régime politique (tyrannie).

2.11 Procéder à la comparaison des divers éléments de l'objectif 2.10.

2.12 Comparer «Le Prince», «La République», «l'Utopie» et «Le meilleur des mondes» en se basant sur les objectifs 1.10, 2.2, 2.6 et 2.10.

3. Appuyer des positions critiques sur la société contemporaine, soit les objectifs suivants:

3.1 Dans la société québécoise actuelle, identifier les situations correspondant aux termes vus de 1.1 à 1.7.

3.2 Dans la société québécoise actuelle, identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, le bonheur, l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la police, le rôle de la religion, le rôle des croyances (astrologie, parapsychologie), le rôle de la télévision et le régime politique (démocratie parlementaire).

3.3 Dans un travail écrit, identifier les situations qui, dans «1984» de George Orwell, correspondent aux termes vus de 1.1 à 1.7.

3.4 Dans un travail écrit, identifier les classes sociales, les rapports entre individus, l'esclavage, la religion, le bonheur (l'oubli, le sexe), l'idée de justice, l'idée d'ordre, le rôle de la police, le rôle de la télévision et le régime politique (tyrannie) présentés dans «1984».

3.5 Dans un travail écrit, comparer «Le prince» à «1984» en se basant sur les objectifs 1.10 et 3.2.

3.6 Dans un travail écrit, comparer «Le meilleur des mondes» à «1984» en se basant sur les objectifs 2.10 et 3.2.

3.7 Rédiger un travail écrit dans un français correct, c'est-à-dire ne pas commettre plus d'une faute d'orthographe et/ou de français par page.

3.8 Choisir une application scientifique dans notre société (par exemple les manipulations génétiques) et la situer, dans le travail écrit, à l'aide des termes vus de 1.1 à 1.7.

3.9 Dans un travail écrit, illustrer notre société en y introduisant l'application scientifique choisie en 3.6.

3.10 Identifier, par écrit, les institutions de l'illustration faite en 3.7 en procédant comme dans les objectifs 1.10, 2.2, 2.6, 2.10 et 3.2.

3.11 Comparer, par écrit, l'illustration faite en 3.7 à «1984» en se basant sur les objectifs 3.8 et 2.10.

3.12 Faire la preuve, par la réussite à un examen portant sur les objectifs 1.1 à 3.2, d'une compréhension d'ensemble des contenus du cours.

Nous nous retrouvons donc avec un total de 34 objectifs. Nous allons mieux comprendre comment ces objectifs seront atteints en examinant le contenu et la méthodologie du cours.

CONTENU ET MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

Le cours est, comme les buts et objectifs, divisé en trois parties.

Dans un premier temps, les périodes de cours compléteront la lecture obligatoire du «Prince» de Machiavel et viseront l'acquisition du vocabulaire de base (objectifs 1.1 à 1.10). Les exposés du professeur, les questions des étudiant(e)s et les discussions en classe devraient permettre à chacun de se familiariser assez avec les termes désignés par les objectifs pour que ceux-ci soient atteints. De plus, la lecture d'un recueil de texte est fortement conseillée, surtout pour faciliter l'atteinte des objectifs 1.9 et 1.10.

Dans un second temps, nous aborderons les sociétés utopiques en nous attardant particulièrement à «l'Utopie» de More. Ce livre sera de lecture obligatoire (objectifs 2.5, 2.6, 2.7) alors que les autres oeuvres qui seront abordées et discutées seront de lecture conseillée mais non obligatoire. Les objectifs 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11 et 2.12 seront donc essentiellement atteints à l'aide des exposés du professeur, des discussions en classe et du recueil de texte.

Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons une critique de la société contemporaine (violence, totalitarisme, morale scientifique...) qui fournira à chacun des éléments de connaissance et de réflexion facilitant l'élaboration du travail de session. Les discussions en groupe seront alors centrées sur la lecture obligatoire de «1984» de Orwell et sur l'atteinte du but 3. À ce sujet, il faut signaler que les étudiant(e)s ont le choix entre deux travaux de session débouchant sur des notations différentes et portant soit sur les objectifs 3.3 à 3.7, soit sur les objectifs 3.3 à 3.11. Il n'en demeure pas moins que, indépendamment du travail choisi, les discussions en classe sont un élément des plus important dans l'atteinte des objectifs du but 3 et devraient permettre à chacun de clarifier sa démarche et, par là, de s'assurer de la qualité de son travail de session. De plus, c'est par ces discussions que l'on se prépare à l'évaluation correspondant au dernier objectif du but 3 (objectif 3.12).

ÉVALUATION

L'évaluation utilisée sera du type «échec réussite à paliers» et consistera donc en une série d'épreuves correspondant à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagnement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 10 questions portant sur les objectifs 1.1 à 1.9. Le critère de réussite est de 7/10 ce qui signifie qu'il faut réussir 7 des 10 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (6 bonnes réponses ou moins) vous avez droit à une reprise. Les reprises ont toujours lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve et sont toujours soumises aux mêmes règles de réussite que l'épreuve d'origine. Bien sur, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste également en un examen objectif, lequel porte sur les objectifs 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10 et 2.11. Cet examen comporte 10 questions et a un critère de réussite de 7/10. Le palier a une note de 45%. Il y a une reprise.

La troisième épreuve consiste en un examen objectif et à développement portant sur les objectifs 2.4, 2.8 et 2.12. Il y aura 8 questions objectives et 2 questions à développement. Le critère est de 8/10. La note du palier est de 60% et il y a une reprise. Lorsque vous avec réussi ce palier vous avez réussi la session. Il ne reste qu'à améliorer votre note en améliorant vos connaissances et vos compétences.

La quatrième épreuve consiste en un travail de session. En fait, vous avez le choix entre un travail plus simple et plus court (objectifs 3.3 à 3.7) et un travail plus long et plus complexe (objectifs 3.3 à 3.11). Le travail 1 comprend cinq pages dactylographiées et porte sur le livre 1984 de Orwell. S'il est réussi vous obtenez 65% ou 70% pour la session. S'il n'est pas réussi vous restez au palier précédent. Il n'y a pas de reprise. Le critère de réussite est d'atteindre au moins 3 des 5 objectifs pour avoir 65% et au moins 4 des 5 objectifs pour avoir 70%. Le travail 2, quant à lui, comprend dix pages dactylographiées et, à partir du livre 1984, requiert de présenter et de critiquer une application scientifique actuelle (objectifs 3.3 à 3.11). Il peut déboucher sur une note de 70%, 75%, 80%, 85% ou 90% selon le nombre d'objectifs jugés atteints. Le critère de réussite est d'atteindre au moins 5 objectifs pour avoir 70%, 6 objectifs pour avoir 75%, 7 objectifs pour avoir 80%, 8 objectifs pour avoir 85% et 9 objectifs pour avoir 90%.

Enfin, la cinquième épreuve consiste en un examen objectif de 10 questions ayant lieu au dernier cours, portant sur le dernier objectif du but 3 (3.12), et ayant une valeur de 10%. Le critère est de 9/10; il n'y a pas de reprise. Tous les étudiants ayant atteint le troisième palier (donc ayant au moins 60% pour la session) sont admissibles à cette épreuve indépendamment de leur résultat au palier 4.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par échec-réussite à paliers permet les reprises mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudiant qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut se rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique, sauf, ici, en ce qui concerne l'examen final. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

Nous avons donc;

PALIER 1: examen objectif, 10 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.9, critère de 7/10,

une reprise 30%

PALIER 2: examen objectif, 10 questions, portant sur les objectifs 1.10, 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10 et 2.11, critère de 7/10,

une reprise 45%

PALIER 3: examen semi-objectif, 8 questions objectives et 2 à développement, portant sur les objectifs 2.4, 2.8 et 2.12, critère de 8/10,

une reprise 60%

PALIER 4: travail 1;

5 pages dactylographiées, portant sur les objectifs 3.3 à 3.7,

critère de 3/5, pas de reprise 65%

critère de 4/5, pas de reprise 70%

OU

travail 2:

10 pages dactylographiées, portant sur les objectifs 3.3 à 3.11,

critère de 5/9, pas de reprise 70%

critère de 6/9, pas de reprise 75%

critère de 7/9, pas de reprise 80%

critère de 8/9, pas de reprise 85%

critère de 9/9, pas de reprise 90%

PALIER 5: examen objectif, 10 questions, portant sur l'objectif 3.12,

critère de 9/10, pas de reprise 10%

Pour plus de détails, maintenant, il nous faut voir le calendrier de la session et la médiagraphie.

CALENDRIER DES RENCONTRES

1. Introduction formelle. Présentation du plan de cours. Exigences, etc..
2. Machiavel, Le Prince
3. Machiavel
4. Machiavel. Examen du palier 1
5. Platon, La République
6. More, L'Utopie
7. More
8. More. Examen du palier 2
9. Huxley, Le Meilleur des Mondes
10. Orwell, 1984
11. Orwell
12. Orwell. Examen du palier 3
13. La société québécoise
14. La société québécoise. Remise des travaux du palier 4
15. Conclusion. Examen du palier 5

MÉDIAGRAPHIE

1. Lectures obligatoires (*)

- MACHIAVEL, Nicolas, Le Prince, traduction, chronologie, introduction, bibliographie, notes et index par Yves Lévy, Paris, Flammarion, 1981, coll. «GF» no.317, 231 p.. Prix: environ 4,00$.

- MORE, Thomas, L'Utopie, introduction et notes de Marcelle Bottigell-Tisserand, Paris, Éditions sociales, 1976, 207 p.. Prix: environ 6,00$.

- ORWELL, George, 1984, traduction d'Amélie Audiberti, Paris, Gallimard, 1984, coll. «Folio» no. 822, 439 p.. Prix: 5,75$.

2. Lectures suggérées

PLATON, La République, traduction, introduction et notes par Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, coll. «GF» no. 90, 510 p.

HUXLEY, Aldous, Le meilleur des mondes, traduction de Jules Castier, Paris, Plon, 1970, coll. «Le livre de poche» no. 346-347, 433 p.

Recueil de textes de Jacques G. Ruelland, #10167, comprenant: (*)

- «À propos de Thomas More. Aimeriez-vous vivre dans l'Utopie de Thomas More?». La petite revue de philosophie, vol. 1, no 1 (automne 1979), pp. 139-144.

- «Machiavel est-il machiavélique?», La petite revue de philosophie, vol. 4, no 1 (automne 1982), pp. 53-75.

- «Introduction à la sociobiologie», La petite revue de philosophie, vol. 5, no 1 (automne 1983), pp. 59-82.

- «Introduction à la lecture de George Orwell», La petite revue de philosophie, vol. 6, no 1 (automne 1984), pp. 61-90.

(*) En vente à la Coop du Collège.

REMARQUES IMPORTANTES

Un examen ou un travail écrit à la mine de plomb sera refusé. Pénalité de 2 points par jour de retard dans la remise du travail. Aucun retard ne sera toléré pour les examens, sauf sur présentation d'un billet du médecin. Les fautes d'orthographe et le manque de soin dans la présentation des documents seront pénalisés pour 10% de la note totale du travail ou de l'examen. L'utilisation d'un stylo à bille rouge, rose ou verte est considérée comme un manque de soin: utilisez du bleu ou du noir. Un travail plagié mérite la note 0, sans possibilité de reprise; une définition du plagiat sera donnée en classe, ainsi qu'une méthode correcte d'utilisation des passages tirés de livres. Les examens et le travail de session seront évalués sur l'orthographe, le soin, la clarté et la justesse des réponses, la logique de leur développement, l'utilisation adéquate des citations, l'originalité des conclusions, la pertinence des arguments.

PC 410-110/ADM2

DOCUMENT 7

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département TECHNIQUES ADMINISTRATIVES

Nom du cours COMPTABILITÉ I

Numéro du cours 410-110-74

Nom du professeur PIERRE CÔTÉ

session HIVER 85

TITRE DU COURS COMPTABILITÉ I

Le cours 410-110-74 a pour objectif final d'amener l'étudiant(e) à pouvoir dresser le cycle comptable complet d'une entreprise, qu'elle soit commerciale ou de service. Il faudra donc en venir à présenter, sous une forme claire et précise respectant les principes comptables généralement reconnus, les résultats d'opération et la position financière d'une entreprise. Bien sûr, un tel but suppose l'atteinte de buts plus simples qui, graduellement, permettront à l'étudiant(e) d'atteindre le but final. Ces buts sont 1) d'acquérir le vocabulaire et les notions comptables fondamentales, 2) d'enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise de service, 3) d'enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise commerciale, 4) de procéder à la fermeture des comptes d'une entreprise commerciale ou de service pour enfin 5) dresser les états financiers d'une entreprise et en faire un cycle comptable complet. Nous allons maintenant examiner chacun de ces buts et voir comment ils se subdivisent en objectifs précis, lesquels correspondent aux acquis que l'étudiant(e) doit faire cette session.

BUTS ET OBJECTIFS

1. Acquérir le vocabulaire et les notions comptables fondamentales, soit les objectifs suivants:

   1.1 connaître les fonctions de la comptabilité dans l'entreprise;
   1.2 identifier et différencier les termes de C.A., C.G.A. et de R.I.A. ainsi que les termes désignant les autres intervenants;
   1.3 relier les termes vus en 1.2 aux fonctions vues en 1.1;
   1.4 différencier la comptabilité de la tenue de livres en se basant sur 1.3;
   1.5 connaître le contenu des états financiers;
   1.6 reconnaître et différencier les éléments des états financiers (Bilan: actif, passif, avoir. État des résultats: produits, charges);
   1.7 pouvoir expliquer les éléments des états financiers;
   1.8 identifier et différencier les conventions reconnues (personnalité de l'entreprise, permanence de l'entreprise, comptabilisation des opérations en monnaie, périodicité);
   1.9 pouvoir expliquer les conventions reconnues;
   1.10 identifier et différencier les principes reconnus (coût, objectivité, réalisation du revenu);
   1.11 pouvoir expliquer les principes reconnus;
   1.12 situer les éléments vus en 1.3, 1.4, 1.7, 1.9, 1.11 les uns par rapport aux autres.

2. Enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise de service, soit les objectifs suivants:

2.1 pouvoir expliquer les notions de débit et de crédit;
2.2 dans des exercices, appliquer les règles du débit et du crédit;
2.3 pouvoir expliquer l'équation fondamentale de la comptabilité exprimant la relation entre l'actif et les fournisseurs d'actifs;
2.4 pouvoir expliquer les avantages et les inconvénients du Journal Général;
2.5 dans des exercices, mettre en pratique l'écriture du Journal Général;
2.6 identifier et différencier les éléments du Grand Livre Général (comptes, système de numérotation, solde);
2.7 dans des exercices, appliquer les techniques de renvois;
2.8 pouvoir expliquer les utilités et les limites de la Balance de Vérification;
2.9 dans des exercices, procéder à la Balance de Vérification;
2.10 dans des exercices, procéder à l'enregistrement des mouvements financiers d'une entreprise de service en utilisant le J.G., le G.L.G. et la B.V.

3. Enregistrer les mouvements financiers d'une entreprise commerciale, soit les objectifs suivants:

3.1 identifier et différencier les éléments de l'état des résultats des entreprises commerciales (forme simplifiée);
3.2 identifier et différencier les Ventes brutes des Ventes nettes;
3.3 connaître les normes de présentations des Ventes dans l'état des résultats;
3.4 identifier et différencier les éléments participant au coût des marchandises vendues (inventaire périodique, stock de marchandises, coût des marchandises achetées);
3.5 connaître les normes de présentation du coût des marchandises vendues dans l'état des résultats;
3.6 identifier et différencier les 4 Journaux Auxiliaires (Ventes, Achats, Caisse-Recettes, Caisse-Déboursés);
3.7 situer les Journaux Auxiliaires par rapport au J.G.;
3.8 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal des Ventes;
3.9 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal des Achats;
3.10 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal Caisse-Recettes;
3.11 dans des exercices, procéder à l'écriture du Journal Caisse-Déboursés;
3.12 identifier et différencier les 2 Grands Livres Auxiliaires (Grand Livre Auxiliaire des Comptes-Clients et Grand Livre Auxiliaire des Comptes-Fournisseurs);

3.13 situer les Grands Livres Auxiliaires par rapport au G.L.G.;
3.14 dans des exercices, procéder aux reports dans le G.L.G.;
3.15 dans des exercices, procéder aux reports dans les 2 Grands Livres Auxiliaires;
3.16 dans des exercices; procéder à l'enregistrement des mouvements financiers d'une entreprise commerciale en utilisant le J.G., les Journaux Auxiliaires, le G.L.G., les Grands Livres Auxiliaires et la B.V.

4. Procéder à la fermeture des comptes d'une entreprise (commerciale ou de service), soit les objectifs suivants:

4.1 pouvoir définir et expliquer le chiffrier;
4.2 pouvoir expliquer les avantages du chiffrier;
4.3 identifier et différencier les étapes du chiffrier;
4.4 dans des exercices, procéder à l'écriture du chiffrier;
4.5 pouvoir définir et expliquer les régularisations;
4.6 pouvoir définir et expliquer le principe de synchronisation des produits et des charges (principe de rapprochement);
4.7 identifier et différencier les 5 sortes de régularisations (frais payés d'avance, amortissement, charges courues, revenus non gagnés et revenus courus à recevoir);
4.8 dans des exercices, procéder à l'écriture des régularisations au chiffrier et au J.G.;
4.9 pouvoir définir et expliquer les écritures de fermeture;
4.10 identifier et différencier les étapes des écritures de fermeture;
4.11 dans des exercices, procéder aux écritures de fermeture d'une entreprise commerciale ou de service;
4.12 pouvoir définir et expliquer la Balance de Vérification après fermeture;
4.13 dans des exercices, procéder à la Balance de Vérification après fermeture.

5. Dresser les états financiers d'une entreprise commerciale ou de service et en faire un cycle comptable complet, soit les objectifs suivants:

5.1 identifier et différencier les sources permettant l'écriture des états financiers;
5.2 pouvoir expliquer et différencier les états financiers des deux types d'entreprise;
5.3 dans des exercices, procéder à la présentation des états financiers d'entreprises commerciales ou de service;
5.4 situer l'état des résultats par rapport au Bilan;
5.5 dans des exercices, procéder à la présentation du Bilan d'entreprise commerciales ou de service;

5.6 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir décrire et expliquer toutes les étapes et tous les éléments du cycle comptable d'une entreprise commerciale ou de service;
5.7 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir procéder au cycle comptable complet d'une entreprise de service;
5.8 en se basant sur l'ensemble des objectifs depuis 1.1 jusqu'à 5.5, pouvoir procéder au cycle comptable complet d'une entreprise commerciale.

Nous nous retrouvons donc avec une liste de 59 objectifs précis hiérarchisés du plus facile au plus difficile. Il nous faut voir comment ces objectifs pourront être atteints et comment leur atteinte sera évaluée.

CONTENU ET MÉTHODOLOGIE PÉDAGOGIQUE

Le contenu du cours se trouve en fait à être déjà décrit de façon détaillée par la liste des objectifs. De même qu'il y a cinq grands buts, le cours comprendra cinq grandes étapes, lesquelles seront couvertes grâce à diverses méthodes pédagogiques.

Ainsi, dans une première étape, nous aborderons les généralités de la comptabilité à l'aide de cours magistraux et de lectures obligatoires (voir médiagraphie). Les questions des étudiant(e)s, à la suite des exposés du professeur, permettront de clarifier les aspects théoriques présentés.

À la suite de cette première étape, assez courte, nous commencerons une seconde étape essentiellement axée sur la mise en pratique des éléments théoriques déjà vus. Aux exposés du professeur s'ajouteront donc de nombreux exercices, tant en classe qu'en dehors, afin de favoriser le développement des habilités requises chez les étudiants(e)s. Ces exercices, pour lesquels les lectures obligatoires seront un soutien, porteront sur l'entreprise de service.

Lors de la troisième étape, c'est sur la comptabilité de l'entreprise commerciale que nous nous pencherons. Il nous faudra, avant de procéder à de nouveaux exercices, examiner des notions théoriques complémentaires. Les cours seront tantôt magistraux et tantôt de type séminaire.

Il en ira de même lors des étapes quatre et cinq qui portent respectivement sur les écritures de fermeture et les états financiers de l'entreprise commerciale ou de service. Il apparaît clairement, donc, que c'est par la mise en pratique que les objectifs du cours pourront être atteints et que l'on doit surtout pas négliger une participation active et régulière aux séminaires si l'on désire être en mesure de réussir aux diverses épreuves composant l'évaluation.

L'évaluation utilisée sera du type "échec réussite à paliers" et consistera donc en une série d'épreuves correspondant à la liste des objectifs. Ainsi que le texte explicatif d'accompagnement vous le mentionne, il est important de préciser, pour chaque épreuve, les objectifs visés, le critère de réussite, la note du palier et le nombre de reprises autorisées.

La première épreuve consiste en un examen objectif de 20 questions portant sur les objectifs 1.1 à 1.12. Le critère de réussite est de 8/10, ce qui signifie qu'il faut réussir 16 des 20 questions pour atteindre le palier. La note du palier est de 30%. En cas de non atteinte du palier (15 bonnes réponses ou moins), vous avez droit à une reprise. Les reprises ont lieu le mercredi midi suivant la date de l'épreuve. Bien sûr, celle-ci est corrigée assez tôt pour que vous sachiez si vous devez vous préparer à la reprise et quels objectifs vous avez intérêt à revoir.

La seconde épreuve consiste en un examen simi-objectif comportant des questions théoriques et des exercices (8 questions théoriques et 2 exercices) en fonction des objectifs 2.1 à 2.10. Le critère est de 8/10, ce qui signifie qu'il faut au moins 8 bonnes réponses pour réussir le palier. La note du palier est de 45%. Il y a 2 reprises. En cas d'échec à la première reprise (7 bonnes réponses ou moins, les reprises étant toujours soumises aux mêmes règles de réussite que l'épreuve d'origine), vous aurez une autre reprise le mercredi suivant; cependant, si vous êtes obligés de faire une seconde reprise, cela indique des difficultés sérieuses par rapport à la matière et vous devriez peut-être vous interroger sur votre motivation ou votre attention en classe.

La troisième épreuve est encore un examen semi-objectif comportant des questions théoriques (au nombre de 7) et des exercices (au nombre de 3) en fonction des objectifs 3.1 à 3.16. Le critère de réussite est de 8/10. Il faut donc 8 bonnes réponses ou plus pour atteindre le palier dont la note est de 60%. Il n'y a qu'une seule reprise. Lorsque vous avez réussi ce palier, vous avez réussi la session. Il ne reste qu'à améliorer votre note en améliorant vos connaissances et vos compétences.

La quatrième épreuve porte sur le but 4 (objectifs 4.1 à 4.13) et comprend 7 questions théoriques et 3 exercices, les questions théoriques étant objectives. Le critère est de 8/10 et la note du palier est de 75%. Il y a une reprise.

La cinquième et dernière épreuve a lieu lors du dernier cours de la session et ne donne pas lieu à une reprise. Elle porte sur les objectifs 5.1 à 5.8 et comprend 4 parties distinctes. La première partie vise l'évaluation des objectifs 5.1 à 5.5 et est constituée de 6 questions théoriques objectives et de 4 exercices. Cette partie de l'examen est un palier en soi; la réussite donne 85% pour la session alors que l'échec bloque l'étudiant(e) au palier précédent (75%). Le critère de réussite est de 8/10. La seconde partie porte sur l'objectif 5.6 et comprend 10 questions théoriques objectives. Le critère est de 8/10 et la réussite donne une note de session de 90% (l'échec bloque l'étudiant(e) au palier précédent). Par la suite, vous devez choisir de compléter la troisième ou la quatrième partie. La troisième partie porte sur l'objectif 5.7 et ne contient qu'un seul exercice qui doit être totalement réussi (critère de 10/10) pour que le palier soit atteint. La note du palier est de 95%. La quatrième partie de l'épreuve porte sur l'objectif 5.8, comprend un seul exercice, a un critère de 10/10 et correspond à une note de palier de 100%.

Avant de nous résumer, souvenons-nous que l'évaluation par échec réussite à paliers permet des reprises mais que, par ailleurs, elle est éliminatoire pour l'étudiant(e) qui échoue à la reprise. Autrement dit, si vous échouez au palier 1, vous n'êtes pas admissible aux paliers suivants; il vous reste à abandonner le cours ... ce qui est mieux que de le couler. De plus, il faut rappeler que les notes ne s'additionnent pas comme dans l'évaluation classique. En ce sens, vous devez considérer le texte explicatif d'accompagnement comme faisant partie de votre plan de cours.

Nous avons donc:

PALIER 1 30%
examen objectif, 20 questions, portant sur les objectifs 1.1 à 1.12, critère de 8/10, une reprise.

PALIER 2 45%
examen semi-objectif, 10 questions dont 2 exercices, portant sur les objectifs 2.1 à 2.10, critère de 8/10, deux reprises.

PALIER 3 60%
examen semi-objectif, 10 questions dont 3 exercices, portant sur les objectifs 3.1 à 3.16, critère de 8/10, une reprise.

PALIER 4 75%
examen semi-objectif, 10 questions dont 3 exercices, portant sur les objectifs 4.1 à 4.13, critère de 8/10, une reprise.

EXAMEN FINAL EN QUATRE PARTIES

PALIER 5 85%
examen semi-objectif, 10 questions dont 4 exercices, portant sur les objectifs 5.1 à 5.5, critère de 8/10, pas de reprise.

PALIER 6 90%
examen objectif, 10 questions théoriques, portant sur l'objectif 5.6, critère de 8/10, pas de reprise.

PALIER 7 95%
examen à développement, 1 seul exercice, critère de 10/10, objectif 5.7, pas de reprise.

OU

PALIER 8 100%
examen à développement, 1 seul exercice, critère de 10/10, objectif 5.8, pas de reprise.

Voilà pour l'évaluation. Il ne nous reste qu'à voir le calendrier et la médiagraphie.

DOCUMENTATION IMPRIMÉE ET AUDIO-VISUELLE

OBLIGATOIRE

PYLE, WHITE, LARSON, ZIN, COLLETTE, Initiation à la Comptabilité Financière et Administrative, deuxième édition canadienne française, Irwin, 1980

RÉFÉRENCES

LAFLAMME, Michel, Comptabilité I, Les Productions M.L. Enr., 1978, cahier d'exercices micro-gradués avec réponses.

PICARD, ST-VINCENT, Pratique de la Comptabilité, Tomes 1 et 2, Éditions Lidec - solutionnaire disponible.

DESMARAIS et VANIER, À la découverte de la Comptabilité, Les Éditions B.V.D., 1977.

DUGRÉ et VÉZINA, Comptabilité: un instrument nécessaire à la prise de décision, (traduction F. Sylvain), Mc Graw-Hill, 1977.

KALYSA, Éléments de Comptabilité, Mc Graw-Hill, 1971.

CÔTÉ, Y.A., Leçons de Comptabilité, Volume I et II, Ministère de l'Éducation, Service des cours par correspondance.

FINNEY & MILLER, Principles of Accounting - Introductory, Canadian Edition, Prentice Hall.

LÉONARD, William G., BEARD, Frank N., Canadian Accounting Practice, Mc Graw-Hill.

SYLVAIN, Fernand, Dictionnaire de la Comptabilité, ICCA, 1977.

LAFLAMME, Renaud, La technique comptable par objectifs, Mc Graw-Hill, 1978, cahier d'exercices.

ROBERT, N. Anthony, Principes de comptabilité, Éditions du Renouveau pédagogique, 1978.

GRILLE HORAIRE

SEMAINE 1	Explication du plan de cours.
SEMAINE 2	But 1.
SEMAINE 3	EXAMEN 1 (8/10). But 2.
SEMAINE 4	Reprise EXAMEN 1. But 2.
SEMAINE 5	But 2.
SEMAINE 6	EXAMEN 2 (8/10). But 3.
SEMAINE 7	Première reprise EXAMEN 2. But 3.
SEMAINE 8	Deuxième reprise EXAMEN 2. But 3.
SEMAINE 9	EXAMEN 3 (8/10). But 4.
SEMAINE 10	Reprise EXAMEN 3. But 4.
SEMAINE 11	But 4.
SEMAINE 12	EXAMEN 4 (8/10). But 5.
SEMAINE 13	Reprise EXAMEN 4. But 5.
SEMAINE 14	But 5.
SEMAINE 15	EXAMEN FINAL (4 paliers).

APPENDICE 3

Plans de cours des groupes controles

PSYCHOLOGIE DU COMPORTEMENT SEXUEL

350 - 930

SESSION HIVER 95

Professeur: Sylvain Proulx

BUT GENERAL : En très grande partie, ce cours doit être votre cours, c'est à dire qu'il doit vous permettre d'échanger, de mieux comprendre votre perception et celle de l'autre dans le domaine de la sexualité.

1 OBJECTIFS DU COURS :

L'objectif principal du cours en est donc un de développement personnel. Cependant, certaines notions objectives devront être acquises, car de première importance pour une bonne compréhension. Par ex: il n'y a pas si longtemps,- et certaines tribus de Mélanésie ou de Nouvelle-Guinée l'ignorent encore,- on ne faisait pas de relation entre coït et procréation. Au moins, vous avez déjà - je l'espère -, une connaissance de base. Mais cette connaissance peut être insuffisante ou erronée. (les amis ou les chums ne véhiculent pas toujours des informations vraies).

1.1 Anatomie et physiologie sommaires des appareils reproducteurs mâles et femelles.

1.2 Les changements physiologiques et psychologiques à la puberté.

1.3 Les moyens de contraception, leur efficacité et les effets secondaires s'il y a lieu. Où et comment se les procurer.

1.4 La sexualité: ensemble de comportements explicables uniquement par la biologie et l'endocrinologie (c'est à dire le rôle des hormones) ou importance du facteur psychologique dans leur expression.

1.5 Amour et sexualité

1.6 Stéréotypes et valeurs véhiculées par la famille, par les groupes d'appartenance et par la société.

1.7 Ouvert à vos problèmes plus spécifiques (cf. les méthodes d'enseignement).

2 LES METHODES D'ENSEIGNEMENT .

Tel qu'énoncé dans les objectifs, ce cours a pour but ultime de répondre aux questions que vous vous posez. Il est donc de première importance que vous les exprimiez, directement ou non.

Films, vidéos, discussions de groupe, exposés, la boîte à questions et opinions, sont autant de façons pour arriver à vous exprimer ou pour vous fournir des sujets de discussion.

2.1 La boîte à questions: A chacun des cours, vous pouvez déposer vos questions ou vos suggestions dans une boite réservée à cet effet.

2.2 Quelques films ou vidéos vous seront montrés, soit pendant le cours, soit pendant les exposés.

2.3 Au moins au début, vous aurez à me supporter lorsque je passerai des notions hormono-anatomo-neuro-psycho-physiologiques (etc., etc.,). Mais l'aide de maquettes (eh oui!) et de vidéos rendront ces périodes moins difficiles.

2.4 Les discussions de groupe sont la base même du cours. POUR CETTE RAISON, LA PRESENCE AUX COURS EST OBLIGATOIRE.

2.5 Enfin, vous aurez tous la chance (gentil n'est-ce pas) de faire un exposé en groupe concernant un des sujets proposés au premier cours.

3 MODE D'EVALUATION .

3.1 Trois examens objectifs

4éme semaine de cours	20 points
7ème semaine de cours	20 points
15ème semaine de cours	25 points

3.2 Un exposé (35 points)

Vous êtes obligés de faire un exposé par groupe de quatre ou cinq étudiants à partir de la huitième semaine jusqu'à la quatorzième inclusivement. Vous devez lire attentivement le document intitulé:"comment préparer et faire un exposé".

Chaque groupe devra me rencontrer au moins 4 fois avant l'exposé. Ces 4 rencontres comptent chacune pour 1.25 points.

Total 5 points

Un travail écrit, dactylographié, double interligne de 10 à 15 pages concernant le contenu de l'exposé et les questions accompagnées de leurs réponses doit m'être remis le jour de la présentation.

Il est à noter que l'évaluation de l'exposé oral se fera en classe par les étudiants suivant une grille de critères fournie au préalable.

La note est commune à tous les membres du groupe.

Travail	15 points
Exposé oral	15 points

Pour respecter une décision départementale, 2 points sont alloués à l'orthographe.

Le professeur se réserve le droit de changer la note d'un membre d'un groupe ou d'un groupe complet en expliquant sa décision.

REMARQUE: L'EXPOSE ORAL ETANT OBLIGATOIRE, TOUTE ABSENCE ENTRAINE AUTOMATIQUEMENT LA NOTE 0.

3.3 Il est IMPERATIF d'assister aux cours. Les pénalités sont les suivantes:

1 cours manqué: - 1 point
2 cours manqués: - 3 points
3 cours manqués: - 5 points
4 cours manqués: ECHEC

IL N'Y A NI REPRISE NI RECUPERATION D'EXAMEN.

Tout cas particulier doit être soumis au coordonnateur de département avec les pièces justificatives.

4 MEDIAGRAPHIE.

Un manuel obligatoire:

KATCHADOURIAN H.A., Lunde D.T.et Trotter R. "La sexualité humaine" Montréal,HRW, 1982, 440 pages.

D'autres livres vous seront donnés en référence lors des cours ou des exposés. D'ailleurs, votre manuel est très riche en références.

5. APERCU D'ECHANCIER:

Cours

1: Plan de cours, deux questionnaires, un vidéo, discussion sur le harcèlement sexuel.

2: Film "le miracle de la vie" et intoduction à la physiologie des organes sexuels. Choix des partenaires pour l'exposé, du sujet et de la date de la présentation.

3: Suite de la physiologie et anatomie des organes sexuels (diapositives et maquette)

4: Examen. Début des cours sur le développement du comportement sexuel.

5,6: Suite de la matière du cours numéro 4.

7: Examen et discussions sur un sujet qu'on aura d'abord choisi en classe.

8 à 14: Exposés

15: Dernier examen portant sur la matière de toute la session et bilan du cours.

Cet échéancier n'est qu'indicatif et, s'il y a lieu de le changer, nous le ferons.

Bonne Session

Sylvain Proulx
Local D2424

DOCUMENT 9

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département PHILOSOPHIE

Nom du cours ÉTHIQUE ET POLITIQUE

Numéro du cours 340-401-77

Nom du professeur Jacques G. Ruelland

bureau E-140
téléphone 679-2630 poste 603

session HIVER 1985

TITRE DU COURS Éthique et politique

1. OBJECTIFS

Ce cours a des objectifs pédagogiques et des objectifs académiques. Au terme de ce cours, l'étudiant devra avoir assimilé les notions de base de la philosophie politique contemporaine et être en mesure de s'en sortir pour projeter sur la société dans laquelle il vit un jugement critique articulé à partir de l'analyse d'une société utopique.

L'acquisition des connaissances académiques se fera en trois temps:

1) Acquisition des notions de base: les différentes sortes de régimes politiques; les concepts de la philosophie politique. Lecture et analyse critique du Prince de Nicolas Machiavel.

2) Critique d'une société utopique: les conditions de possibilité de l'utopie, les institutions utopiques. Lecture et analyse critique de L'utopie de Thomas More.

3) Critique de la société contemporaine: la violence, le totalitarisme. Lecture et analyse critique de 1984 de George Orwell.

L'atteinte des objectifs pédagogiques se fera par la discussion et la rédaction d'un travail de session individuel ou d'équipe. Au terme de la session, l'étudiant devra faire la preuve, par son travail de session, qu'il est désormais capable d'identifier les principales valeurs et pratiques politiques, sociales et morales de la société dans laquelle il vit, de les critiquer, dans un texte bien articulé, en fonction de celles qui ont prévalu ou qui prévalent encore dans des sociétés différentes de la sienne, et d'en discuter aussi bien oralement que par écrit, en articulant sa réflexion autour de notions et de théories politiques de base. Il sera ainsi en mesure, à partir de la conjoncture sociopolitique contemporaine, de conclure à la pertinence ou à la caducité des valeurs d'aujourd'hui, en regard des problèmes que vit présentement l'humanité en général et la société québécoise en particulier.

2. CONTENU DU COURS

Le cours est divisé en trois parties:

1) Étude des notions de base de la philosophie politique;
2) Étude de sociétés idéales;
3) Étude comparative de notre société et de sociétés idéales.

Dans la première partie, nous parlerons des différentes théories politiques et des modes de production: démocratie, oligarchie, tyrannie, anarchie, timarchie, royauté, république, etc.; esclavagisme, féodalisme, capitalisme, socialisme, communisme, etc. Nous aborderons aussi des notions telles que: pouvoir politique, raison d'État, morale politique, autorité, bien public, droit individuel, droit collectif, morale naturelle, morale chrétienne, etc. La plupart de ces notions seront vues à travers l'étude du Prince de Machiavel.

Dans la seconde partie, nous aborderons l'analyse de sociétés idéales: La République de Platon, L'utopie de Thomas More et Le Meilleur des mondes d'Aldous Huxley. L'Utopie de More retiendra plus particulièrement notre attention. Nous en analyserons les institutions et nous critiquerons les valeurs qui les sous-tendent.

Dans la troisième partie du cours, nous tenterons d'articuler la critique de la société contemporaine à partir de 1984 de George Orwell. Nous envisagerons notre société à partir des critiques d'Orwell et des solutions proposées dans les diverses utopies précédemment analysées; les aspects éthiques de la pratique scientifique seront également abordés au cours de cette réflexion.

3. CALENDRIER DES RENCONTRES

1. Introduction formelle. Présentation du plan de cours, exigences, etc.

2-4 Machiavel. Analyse du Prince (*)

5 1er examen, sur Le Prince: 5 questions, 30% de la note finale.

6 Platon. Analyse de La République.

7-8 More. Analyse de L'Utopie.

9 Huxley. Analyse du Meilleur des mondes.

10 2ième examen, sur toute la matière étudiée en classe: 5 questions, 30% de la note finale.

11-13 Orwell. Analyse de 1984.

14 Réflexion sur la société contemporaine.

15 Conclusions. Remise du travail de session par les étudiants: 12 pages dactylographiées, 35% de la note finale. Examen objectif facultatif: 5 questions objectives, 5% de la note finale.

(*) Chaque analyse d'ouvrage est précédée d'une courte biographie de l'auteur, d'une présentation historique de son oeuvre, et porte sur les idées, les concepts et les thèmes qui y sont développés. En outre, à partir de la 6e rencontre, des liens sont établis entre chacune des oeuvres étudiées.

N.B. La lecture du Prince par l'étudiant devra être achevée pour la 5e rencontre, celle de L'Utopie pour la 10e rencontre, et celle de 1984 pour la 14e rencontre. Un étudiant qui ne fera pas régulièrement ses lectures sera dans l'impossibilité de réussir le cours.

4. MÉTHODOLOGIE

Le cours se déroulera sous la forme d'exposés magistraux (1:30 heure) suivis d'une pause (20 minutes) et d'une discussion entre étudiants, sous la direction du professeur.

5. ÉVALUATION

- 1 examen sur Le Prince: 5 questions, 1 page max. de réponse par question; 6 points par réponse; 30% de la note finale; à la 5e rencontre.

- 1 examen sur toute la matière étudiée en classe avant la 10e rencontre: 5 questions; 1 page max. de réponse par question; 6 points par réponse; 30% de la note finale; à la 10e rencontre.

- 1 travail de session portant sur l'examen d'un problème contemporain donnant l'occasion d'établir des liens entre les diverses oeuvres étudiées en classe; 12 pages dactylographiées; peut être fait en équipes de 2 étudiants; 35% de la note finale; remis à la 15e rencontre.

- 1 examen objectif facultatif: 5 questions objectives; 5% de la note finale; à la 15e rencontre.

Exemples de sujets pour le travail de session:

Le droit au travail est-il un droit individuel ou un droit collectif? La situation des travailleurs s'est-elle améliorée depuis l'Antiquité? La société actuelle vise-t-elle un idéal? La situation de la femme est-elle meilleure dans notre société que dans les sociétés utopiques? La pratique médicale doit-elle suivre le droit individuel ou le droit collectif en matière de contraception, d'avortement, de fécondation in vitro, etc.? La sociobiologie est-elle une porte ouverte au totalitarisme scientifique? Le pouvoir politique a-t-il pour fonction d'assurer le bonheur de chaque individu ou de la collectivité? Quels sont les moyens qu'il peut prendre pour y parvenir?

Remarques importantes:

Un examen ou un travail écrit à la mine de plomb sera refusé et devra être recopié, avec pénalité pour le retard encouru. 2 points seront retranchés par jour de retard dans la remise du travail. Aucune absence ne sera tolérée aux examens, sauf la maladie et sur présentation d'un billet du médecin; l'absence à l'examen entraîne automatiquement la note 0 pour cet examen. Les fautes d'orthographe et le manque de soin dans la présentation des documents seront pénalisés pour 10% de la note allouée à l'examen ou au travail. L'utilisation de l'encre rouge, rose ou verte est considérée comme un manque de soin: utilisez du bleu ou du noir. Un travail plagié mérite la note 0, sans aucune possibilité de reprise; utiliser correctement les passages tirés de livres ou d'articles. Les examens et le travail de session seront évalués sur l'orthographe, le soin, la clarté et la justesse des affirmations, la logique de leur développement, l'utilisation adéquate des citations, l'originalité des conclusions, la pertinence des arguments.

6. BIBLIOGRAPHIE

1. Lectures obligatoires (*)

- MACHIAVEL, Nicolas, Le Prince, traduction, chronologie, introduction, bibliographie, notes et index par Yves Lévy, Paris, Flammarion, 1981, coll. «GF» no.317, 231 p.. Prix: environ 4,00$.

- MORE, Thomas, L'Utopie, introduction et notes de Marcelle Bottigeli-Tisserand, Paris, Éditions sociales, 1976, 207 p.. Prix: environ 6,00$.

- ORWELL, George, 1984, traduction d'Amélie Audiberti, Paris, Gallimard, 1984, coll. «Folio» no. 822, 439 p.. Prix: 5,75$.

2. Lectures suggérées

PLATON, La République, traduction, introduction et notes par Robert Baccou, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, coll. «GF» no. 90, 510 p.

HUXLEY, Aldous, Le meilleur des mondes, traduction de Jules Castier, Paris, Plon, 1970, coll. «Le livre de poche» no. 346-347, 433 p.

Recueil de textes de Jacques G. Ruelland, #10167, comprenant: (*)

- «À propos de Thomas More. Aimeriez-vous vivre dans l'Utopie de Thomas More?». La petite revue de philosophie, vol. 1, no 1 (automne 1979), pp. 139-144.

- «Machiavel est-il machiavélique?», La petite revue de philosophie, vol. 4, no 1 (automne 1982), pp. 53-75.

- «Introduction à la sociobiologie», La petite revue de philosophie, vol. 5, no 1 (automne 1983), pp. 59-82.

- «Introduction à la lecture de George Orwell», La petite revue de philosophie, vol. 6, no 1 (automne 1984), pp. 61-90.

(*) En vente à la Coop du Collège.

DOCUMENT 10

plan de cours

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT

Département TECHNIQUES ADMINISTRATIVES

Nom du cours COMPTABILITE I

Numéro du cours 410-110-74

Nom du professeur PIERRE COTE

session HIVER 85

TITRE DU COURS COMPTABILITE I

OBJECTIFS GENERAUX DU COURS

L'objectif de la comptabilité est de présenter, sous une forme claire et précise en respectant les principes comptables généralement reconnus, les résultats d'opération et la position financière d'une entreprise.

OBJECTIFS SPECIFIQUES DU COURS

En utilisant les principes de la comptabilité en partie double, l'étudiant pourra réaliser les objectifs suivants:

A- <u>ENREGISTRER</u> l'information financière sous forme d'écritures comptables en se servant des notions de débit et de crédit.

B- <u>CLASSER</u> l'information selon la nature des transactions.

C- <u>RESUMER</u> l'information en présentant l'état des résultats et le bilan qui sont les états financiers servant de base à l'analyse financière d'une entreprise.

D- <u>COMPRENDRE</u> très clairement toute la logique du cycle comptable de l'entreprise de services et de l'entreprise commerciale à propriétaire unique.

CONTENU DU COURS

I- A- <u>Généralités</u> — 8 périodes

- Rôle et nature de la comptabilité
- Le travail de comptable
- Les secteurs spécialisés de la comptabilité
- Les objectifs fondamentaux de l'entreprise
- La comptabilité comme base de décisions

B- <u>Le bilan</u>

- Ses parties constituantes et leurs définitions
- Certains principes comptables qui guident sa construction:
  .Expliquer ce qu'on entend par principes et conventions comptables
  .Définir et expliquer les conventions fondamentales suivantes:

    la personnalité de l'entreprise
    la permanence de l'entreprise
    l'objectivité
    le principe du coût
- L'équation comptable fondamentale: relation entre l'actif et les fournisseurs d'actifs
- L'effet des transactions sur le bilan (transactions qui ne changent pas le capital)

II- L'ENREGISTREMENT DES MOUVEMENTS FINANCIERS — 12 périodes

A- Le grand-livre
- Notions et règles du débit et du crédit (basés sur l'équation fondamentale)
- Comptes
- Numéro d'ordre des comptes
- Utilité

B- Le journal général
- Description et fonctionnement: l'écriture de journal
- Ses avantages
- Reports au grand-livre général et techniques de renvois
- Le solde des comptes du grand-livre

C- La balance de vérification
- Définition
- Utilité et limite

III- LES REGULARISATIONS EN FIN D'EXERCICE — 8 périodes

A- Définition et objet

B- Principe de la synchronisation des produits et des charges.

C- Les écritures de régularisation.
1. les frais payés d'avance
2. l'amortissement
3. les charges courues
4. les revenus non gagnés
5. les revenus courus à recevoir

D- La balance de vérification régularisée

IV- LE CHIFFRIER ET LA FERMETURE DES COMPTES — 12 périodes

A- Le chiffrier
1. définition et avantages
2. la préparation du chiffrier
3. la préparation des états financiers à l'aide du chiffrier

B- Les écritures de fermeture
1. définition et objet
2. les étapes à suivre

C- La balance de vérification après fermeture

D- Le cycle comptable.

V- LA COMPTABILITE DES ENTREPRISES COMMERCIALES — 12 périodes

A- L'état des résultats des entreprises commerciales (forme simplifiée)

B- Les Ventes brutes et les Ventes nettes
1. définition de ventes brutes
2. les rendus et rabais sur ventes
3. les escomptes sur ventes
4. présentation dans l'état des résultats.

C- Le coût des marchandiese vendues
   1. l'inventaire périodique
   2. le stock de marchandises
   3. le coût des marchandises achetées
      - les achats
      - les rendus et rabais sur achats
      - les escomptes sur achats
      - les frais de transport
   4. présentation du coût des marchandises vendues dans l'état des résultats

D- L'état des résultats des entreprises commerciales (forme élaborée).

E- Le chiffrier des entreprises commerciales

F- Les Ecritures de fermeture

VI- <u>LES JOURNAUX ET GRANDS LIVRES AUXILIAIRES</u> 8 périodes

A- Les principaux journaux auxiliaires
   - journal des ventes
   - journal de caisse-recettes
   - journal des achats
   - journal de caisse-déboursés

B- Les grands livres auxiliaires
   - le grand livre auxiliaire des comptes-clients
   - le grand livre auxiliaire des comptes-fournisseurs

METHODOLOGIE

A- Cours magistraux

B- Travaux pratiques en classe

C- Simulation comptable et/ou travail sur le cycle comptable

EVALUATION

	MODE	BAREME
A) EVALUATION CONTINUE (EN COURS DE SESSION)		
Premier test après la section II		25%
Deuxième test après la section V		30%
Travaux en classe ET/OU simulation comptable		15%
	SOUS-TOTAL	70 %
B) EVALUATION FINALE	SOUS-TOTAL	30 %
	TOTAL	100%

DOCUMENTATION IMPRIMÉE ET AUDIO-VISUELLE

Laflamme, Michel	Comptabilité I, Les Productions M.L. Enr. 1978, cahier d'exercices micro-gradués avec réponses.
Picard-St-Vincent	Pratique de la Comptabilité Tome 1 et 2, Edition Lidec - solutionnaire disponible.
Desmarais et Vanier	A la Découverte de la Comptabilité, Les Editions B.V.D., 1977.
Dugré et Vézina	Comptabilité: Un instrument nécessaire à la prise de décision (traduction F. Sylvain) Mc Graw-Hill, 1977.
Pyle, White, Larson, Zin, Collette	Initiation à la Comptabilité Financière et Administrative deuxième édition canadienne française, Irwin, 1980.
Kalyza	Eléments de Comptabilité, Mc Graw-Hill, 1971.
Y. A. Côté	Leçons de Comptabilité Volume I et II, Ministère de l'Education, Service des cours par correspondance.
Finney and Miller	Principles of Accounting - Introductory Canadian Edition - Prentice Hall.
William G. Léonard Frank N. Beard	Canadian Accounting Pratice, Mc Graw-Hill.
Sylvain, Fernand	Dictionnaire de la Comptabilité, ICCA 1977.
Laflamme, Renaud	La technique comptable par objectifs Mc Graw-Hill 1978, cahier d'exercices.
Robert, N. Anthony	Principes de comptabilité, Editions du Renouveau pédagogique, 1978.

APPENDICE 4

Exemples d examens

EXAM 1A/ADM2 DOCUMENT 11

COMPTABILITÉ 410-110 EXAMEN 1A
OBJECTIFS: 1.1 à 1.12 CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre sur la feuille de réponses.

BON SUCCÈS!

QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Quelle expression ne correspond pas à une association qui s'intéresse à la profession comptable ?

   a) l'ordre des comptables agréés (C.A.)
   b) l'association professionnelle des comptables (A.P.A.)
   c) la corporation professionnelle des comptables généraux licenciés (C.G.A.)
   d) la corporation professionnelle des comptables en administration industrielle (R.I.A.).

2. Lesquels des comptables énumérés s'occupent habituellement de la comptabilité de prix de revient ?

   a) comptables agréés
   b) comptables généraux licenciés
   c) comptables en administration industrielle.

3. Laquelle des affirmations est vraie ?

   a) la tenue des livres est une partie de la comptabilité;
   b) la tenue des livres et la comptabilité s'équivalent;
   c) la comptabilité est une partie de la tenue des livres.

4. Le bilan:

   a) représente l'ensemble de toutes les ventes de l'entreprise;
   b) se divise en deux: états des résultats et états financiers;
   c) regroupe tous les comptes de l'actif, du passif, des produits et des charges;
   d) fait ressortir la situation financière d'une entreprise à une date bien précise.

5. État des résultats:

   a) exprime l'ensemble des dettes et des biens que l'entreprise possède;
   b) fait ressortir ce que le propriétaire a investi dans son entreprise;
   c) révèle le bénéfice net ou la perte nette que l'entreprise a réalisé;
   d) aucune de ces réponses.

6. Vous devez présenter un bilan au 31 juillet 84, date à laquelle correspond la fin de l'exercice financier. L'entête comprendra quels termes pour exprimer la date ?

a) pour l'exercice terminé le 31 juillet 84;
b) au 31 juillet 84;
c) pour l'année commencée le 1 août 83 et se terminant le 31 juillet 84;
d) aucune de ces réponses.

7. Le principe du coût demande:

a) de déterminer le coût des biens acquis comme si les opérations avaient lieu au comptant;
b) d'évaluer la valeur des biens acquis en regard de la valeur des biens empruntés;
c) d'exécuter la convertion des coûts en dollar américain;
d) aucune de ces réponses.

8. La convention de la personnalité de l'entreprise exprime:

a) que l'entreprise doit définir et divulguer ses produits (revenus);
b) que chaque client doit payer ses achats en dollar;
c) que les livres de l'entreprise comprennent les transactions de cette entreprise seulement et non celles du propriétaire ou d'une autre entreprise;
d) aucune de ces réponses.

9. Les biens ou les ressources économiques appartenant à une entreprise sont:

a) le passif;
b) les capitaux propres;
c) l'actif;
d) les comptes fournisseurs.

10. La partie de l'actif à laquelle le propriétaire a droit est:

a) capitaux propres;
b) dette de l'entreprise;
c) passif;
d) bénéfice net;
e) aucune de ces réponses.

11. Le passif d'une entreprise comprend:

a) les dettes qu'elle a contractées envers ses comptes-fournisseurs;
b) tout ce que l'entreprise possède moins ce qu'elle doit;
c) les investissements du propriétaire;
d) aucune de ces réponses.

12. Les conventions généralement reconnues sont:
    1. la personnalité de l'entreprise
    2. la réalisation du revenu
    3. l'objectivité
    4. la périodicité
    5. la comptabilisation des opérations en monnaie
    6. la permanence de l'entreprise

    a) 1, 3, 5, 6
    b) 1, 4, 5, 6
    c) 1, 2, 3, 6
    d) 1, 2, 3, 4, 5, 6.

13. Parmi les éléments suivants, lesquels sont présentés à l'état des résultats ?

    1. actif
    2. capitaux propres
    3. produits d'exploitation
    4. charges d'exploitation
    5. passif
    6. états financiers

    a) 1, 2, 5
    b) 3, 4, 6
    c) 1, 5
    d) 3, 4

14. Débiteur:

    a) une personne à qui on doit de l'argent;
    b) l'entreprise qui achète au comptant;
    c) l'entreprise qui doit de l'argent;
    d) la personne qui passe un débit.

15. Créancier:

    a) la personne à qui il est dû de l'argent;
    b) la personne ou l'entreprise qui achète toujours à crédit;
    c) l'entreprise qui vend toujours à crédit;
    d) la personne qui n'aime pas les créances;
    e) aucune de ces réponses.

16. Une perte nette survient lorsque:

    a) l'actif est inférieur aux dettes de l'entreprise;
    b) lorsque le propriétaire retire plus d'argent qu'il en investit dans l'entreprise;
    c) lorsque les ventes à crédit sont très élevées;
    d) aucune de ces réponses.

17. Comptabilité en partie double:

a) chaque transaction affecte deux (2) éléments d'une équation comptable;
b) comptabilité du vendeur et celle de l'acheteur;
c) comptabilité qui comprend un actif et un passif;
d) chaque transaction affecte deux (2) éléments ou plusieurs éléments d'une équation comptable.

18. L'en-tête de l'état des résultats et celle du bilan se distinguent par:

a) la façon de présenter la date et le titre;
b) le titre;
c) le titre et le fait que seul le bilan comporte une date;
d) le fait que dans l'état des résultats on n'indique pas le nom de l'entreprise.

19. Lequel des énoncés suivants est faux ?

a) le bénéfice est l'excédent des produits d'exploitation sur les charges d'exploitation;
b) l'actif représente l'argent que l'entreprise possède;
c) les capitaux propres représentent les actifs investis par le propriétaire dans l'entreprise;
d) l'entreprise ne fait pas nécessairement de bénéfice net lorsque les services rendus (produits d'exploitation) sont élevés.

20. Parmi les éléments suivants, lesquels sont présentés au bilan ?

1. actif
2. capitaux propres
3. produits d'exploitation
4. charges d'exploitation
5. passif

a) 1, 2, 5
b) 3, 4
c) 1, 2, 3, 4, 5
d) 2, 4, 5
e) 1, 3, 4.

COMPTABILITÉ 410-110
OBJECTIFS: 2.1 à 2.10

EXAMEN 2A
CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre sur la feuille-réponses.

BON SUCCÈS!

PARTIE I QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Le solde du compte "capitaux propres" ou "avoir du propriétaire" est .... à celui du compte "caisse".

 a) toujours égal;
 b) nécessairement égal lors de la formation d'une entreprise;
 c) jamais ou rarement égal.

2. On obtient un bénéfice net lorsque:

 a) les produits d'exploitation sont moins élevés que les charges d'exploitation;
 b) les recettes sont plus élevées que les charges d'exploitation;
 c) les recettes sont moins élevées que les déboursés;
 d) les produits d'exploitation sont plus élevés que les charges d'exploitation;
 e) les recettes sont plus élevées que les déboursés.

3. Laquelle des affirmations suivantes est fausse ?

 a) les "capitaux propres" augmentent au crédit;
 b) le passif augmente au crédit;
 c) l'actif augmente au débit;
 d) une charge d'exploitation augmente au crédit;
 e) aucune de ces réponses.

4. Laquelle des opérations suivantes n'affecte pas le total de l'actif ?

 a) recouvrement d'un compte-client;
 b) paiement d'un compte-fournisseur;
 c) l'enregistrement d'un produit dont le solde ne sera payé que plus tard;
 d) aucune de ces réponses.

5. Lorsqu'une entreprise achète au comptant de l'équipement pour un montant de 2000$:

 a) le total de l'actif augmente;
 b) le total du passif diminue;
 c) l'avoir du propriétaire augmente;
 d) aucune de ces réponses.

COMPTABILITÉ 410-110 EXAMEN 2B
OBJECTIFS: 2.1 à 2.10 CRITÈRE: 8/10

N.B.: Prière de répondre aux questions sur la feuille-réponses.

BON SUCCÈS!

PARTIE I QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES

1. Quelle transaction aura pour effet de diminuer à la fois un compte d'actif et de passif ?

   a) achat de matériel de bureau à crédit;
   b) achat d'un terrain au comptant;
   c) le paiement d'une dette;
   d) aucune de ces réponses.

2. On peut retracer l'origine d'une inscription dans un compte au grand livre général:

   a) en consultant la balance de vérification;
   b) grâce au numéro de compte;
   c) par l'inscription qui apparaît dans la colonne folio du compte;
   d) aucune de ces réponses.

3. On inscrit du côté gauche d'un compte en T une augmentation d'un compte:

   a) compte-fournisseur;
   b) avoir du propriétaire;
   c) terrain;
   d) aucune de ces réponses.

4. Si le propriétaire d'une entreprise utilise son argent personnel (et non celui de l'entreprise) pour régler une dette de l'entreprise:

   a) l'actif diminue et le passif diminue;
   b) le passif diminue et l'avoir du propriétaire diminue;
   c) le passif diminue et l'avoir du propriétaire augmente;
   d) aucune de ces réponses.

5. Si durant une période, l'avoir du propriétaire a augmenté, cela veut <u>nécessairement</u> dire que:

   a) l'entreprise a réalisé un bénéfice net;
   b) le total des actifs a augmenté;
   c) le propriétaire de l'entreprise a fait des prélèvements qui sont moins élevés que le bénéfice net de l'entreprise, en supposant qu'il n'a fait aucun investissement supplémentaire;
   d) aucune de ces réponses.

6. Balance de vérification:

a) sert à calculer la différence entre produits et charges;
b) sert à comparer les soldes débiteurs et les soldes créditeurs des comptes au grand livre général;
c) est toujours fait lorsqu'il y a une erreur dans nos livres comptables;
d) aucune de ces réponses.

7. Une entreprise a emprunté de la banque 20 000$ pour 3 mois. Ceci a pour effet:

a) d'augmenter la part du propriétaire;
b) de diminuer les dettes à court terme;
c) d'augmenter l'actif de l'entreprise;
d) d'augmenter les dettes à long terme.

8. Lorsqu'une entreprise achète au comptant du matériel de bureau pour un montant de 5000$,

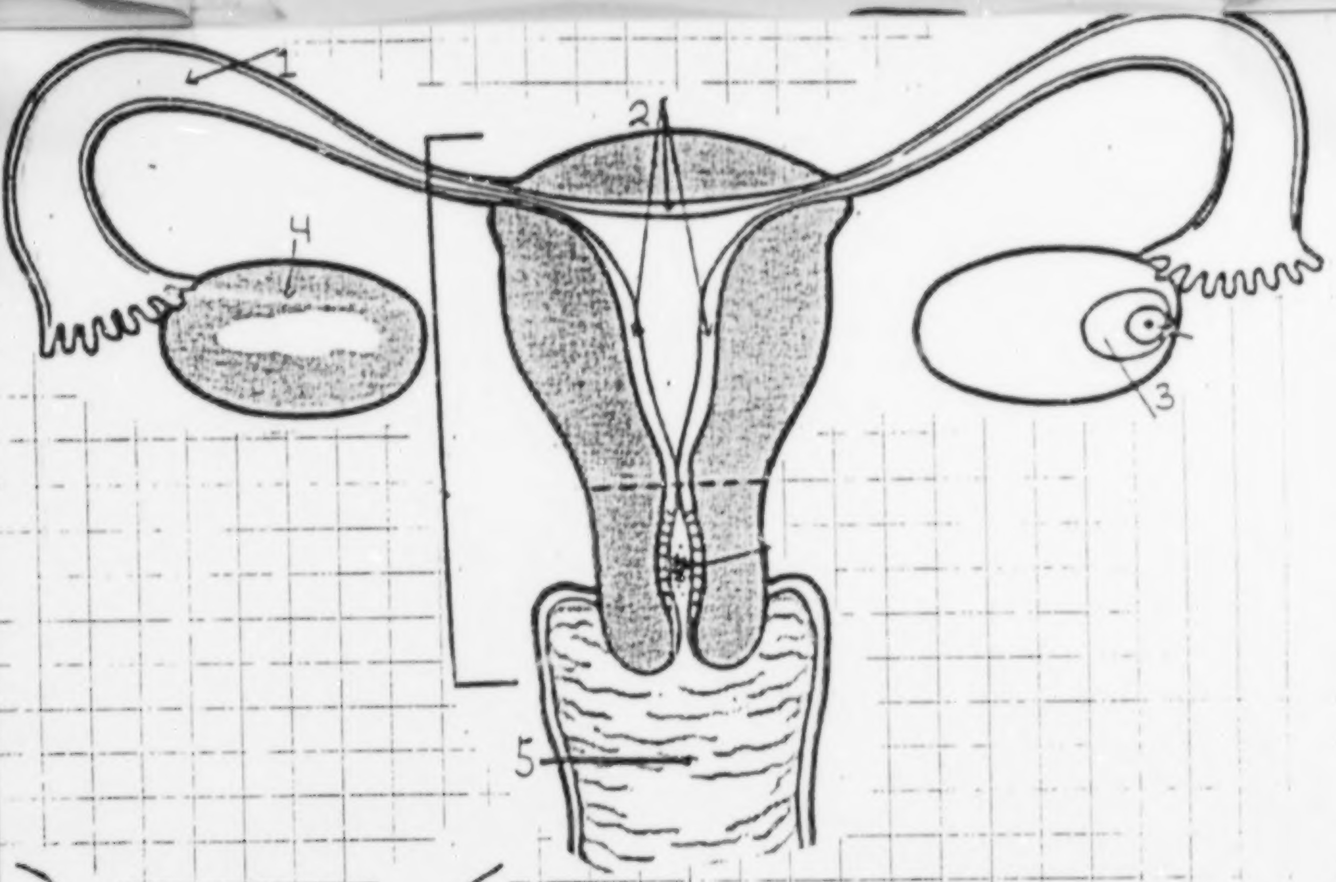
a) le total du passif diminue;
b) l'avoir du propriétaire augmente;
c) le total de l'actif augmente;
d) aucune de ces réponses.

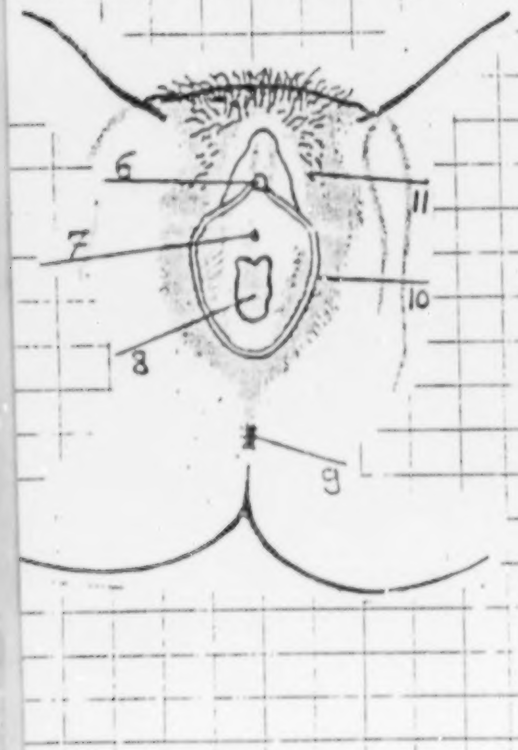
PARTIE II

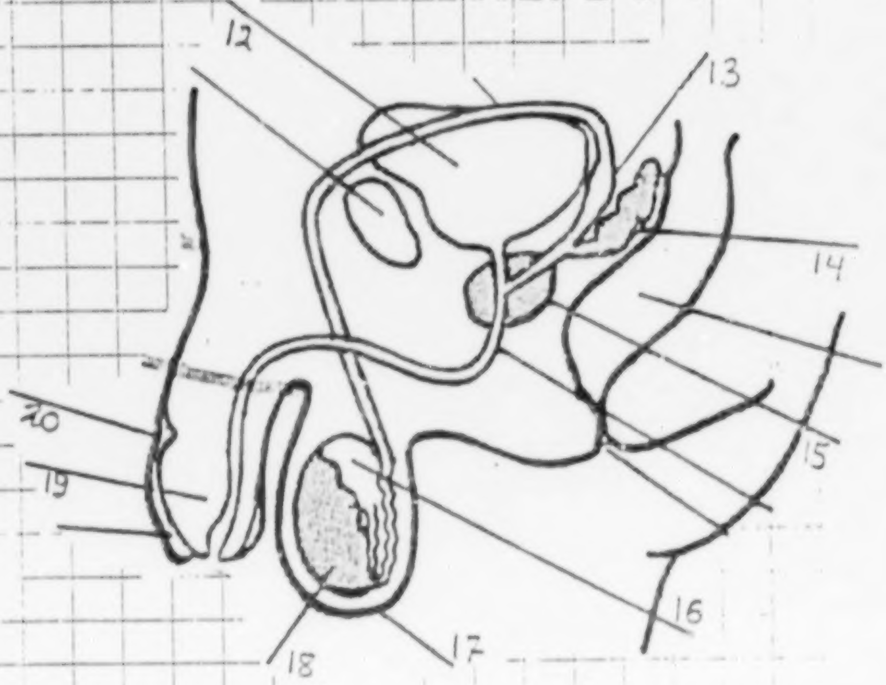
1. Au 31 juillet 84, fin de l'année financière de l'entreprise ABC Enr., le total de l'actif était de 180 000$ et le total du passif était de 50 000$. M. Latour, propriétaire de ABC Enr., a fondé cette entreprise le 1 août 81 et l'entreprise a maintenu un bénéfice net moyen de 50 000$ par année depuis cette date. Durant ces trois (3) années, M. Latour a effectué des prélèvements pour un total de 40 000$. En supposant que M. Latour n'a fait aucun investissement autre que sa mise de fonds initiale, calculez le capital que M. Latour a investi le 1 août 81 lors de la formation de son entreprise.

2. Vous trouverez ci-dessous, dans un ordre quelconque, les comptes du grand livre général de l'entreprise SUREX Enr. au 30 avril 84. À partir de ces soldes, déterminez le total de l'actif.

Matériel de bureau	10 000$
M. R. Lajoie, prop.	40 000
Caisse	5 000
Honoraires gagnés	26 000
Salaire	33 000
Électricité	1 500
Téléphone	2 800
Intérêt débiteur	4 000
Bâtiment	85 000
Comptes-fournisseurs	22 000
Hypothèque à payer	50 000
Comptes-clients	13 000


1
2
3
4
5


6
7
8
9
10
11


12
13
14
15
16
17
18
19
20

S.P.85-01-29/PSY2

DOCUMENT 14

EXAMEN 1 350-930

OBJECTIFS 1.1 à 1.11
Note du palier = 30%

NOM: ______________________________

1. Voici une liste de termes. En regardant les 3 figures qui suivent, placez le numéro correspondant face à chaque terme. Il y a 20 réponses à fournir.

A = canal déférent =
B = endomètre =
C = ovule =
D = anus =
E = rectum =
F = ouverture vaginale =
G = méat urinaire =
H = grandes lèvres =
I = follicule =
J = vagin =
K = ovaire =
L = testicule =
M = trompe =
N = pénis =
O = prépuce =
P = clitoris =
Q = petites lèvres =
R = épididyme =
S = urètre =
T = ampoule =
U = utérus =
V = vésicule séminale =
W = prostate =
X = vessie =
Y = cryptes =
Z = pubis =

2. Voici des débuts et des fins de phrases.

Reliez-les afin de former des phrases décrivant la fonction ou l'apparence de certains éléments des systèmes sexuels.

Il y a 10 réponses à fournir.

<u>Débuts de phrase</u>

1. La prostate est de la taille d'...
2. La prostate participe à produire...
3. Dans la seconde moitié du cycle menstruel il y a augmentation de la quantité de...
4. L'ampoule sert à emmagasiner...
5. Le méat urinaire ne sert qu'au passage de l'urine chez...
6. La glaire est liquide et abondante au moment de...
7. La menstruation correspond à la destruction de...
8. La fécondation se produit dans...
9. Le diaphragme se pose devant le...
10. L'hormone mâle est...

<u>Fins de phrase</u>

A. La femme
B. La testostérone
C. L'épididyme
D. L'homme
E. La muqueuse utérine
F. Une noix
G. Le sperme
H. La progestérone
I. L'utérus
J. La menstruation
K. L'ovulation
L. Les spermatozoïdes
M. Une poire
N. La trompe
O. Le vagin
P. La glaire
Q. L'oestrogène
R. Le cervix

3. La période réfractaire est la période pendant laquelle...

a) l'homme et la femme sont sexuellement non motivés.
b) la femme ne peut avoir d'orgasme.
c) l'homme ne peut avoir de nouvelle érection.
d) la femme ne peut avoir d'orgasmes multiples.
e) l'homme ressent l'imminence de l'éjaculation.

4. Les spermatozoïdes sont acheminés par deux séries de canaux qui portent les noms suivants dans l'ordre:

a) canal déférent, canal éjaculateur, épididyme, urètre.
b) urètre, canal éjaculateur, canal déférent, épididyme.
c) épididyme, canal déférent, urètre, canal éjaculateur.
d) épididyme, canal éjaculateur, canal déférent, uretère.
e) épididyme, canal déférent, canal éjaculateur, urètre.

5. Les principales méthodes mécaniques de contrôle des naissances sont:

a) la ligature des trompes, le stérilet et le condon.
b) le diaphragme, le stérilet et la vasectomie.
c) le condon, le diaphragme et le stérilet.
d) le condon, le stérilet, le diaphragme, la vasectomie et la ligature des trompes.

6. Parmi les hormones suivantes, laquelle est produite par les testicules.

a) prolactine
b) testostérone
c) FSH
d) oestrogène

7. Lequel des éléments suivants ne fait pas partie du pénis:

a) le pavillon
b) le corps spongieux
c) le gland
d) le bulbe

8. L'épididyme est:

a) un organe sexuel
b) un organe reproducteur
c) les 2 réponses précédentes

9. Les sécrétions des glandes de Cowper:

a) permettraient de neutraliser l'acidité dans l'urètre
b) donneraient aux spermatozoïdes leur mobilité
c) donneraient au smegna son odeur particulière
d) donneraient au sperme sa liquidité

10. Si une fille de 16 ans demande à un médecin une prescription pour une méthode anticonceptionnelle

a) la police viendra l'arrêter (la fille!)
b) ses parents seront consultés par le médecin
c) elle devra montrer sa carte d'assurance maladie
d) elle se fera dire d'attendre d'avoir 18 ans

11. Après l'orgasme, laquelle des manifestations suivantes ne se produit pas:

a) relaxation musculaire
b) vasocongestion pubienne
c) diminution graduelle de la coloration rouge (visage, cou, pubis, seins)
d) respiration plus calme et plus lente

12. Dans le cycle de la réponse sexuelle, la période réfractaire correspond à:

a) un moment d'augmentation progressive de la stimulation
b) une période de forte excitation sexuelle stabilisée
c) un brusque relachement d'une tension sexuelle accumulée
d) une incapacité momentanée de répondre sexuellement
e) l'abaissement final de la tension sexuelle vers le calme

REPRISE EXAMEN 1 350-930

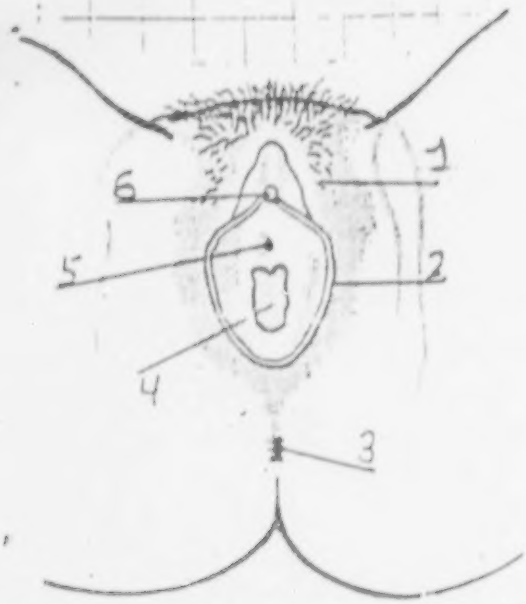
Objectifs 1.1 à 1.11
Note du palier = 30%

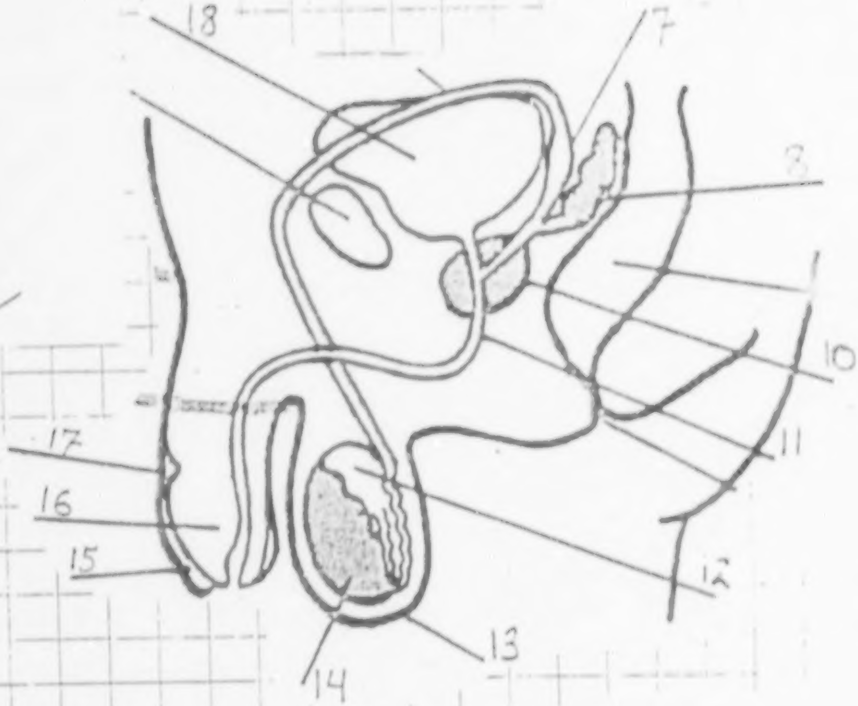
NOM: ______________________________

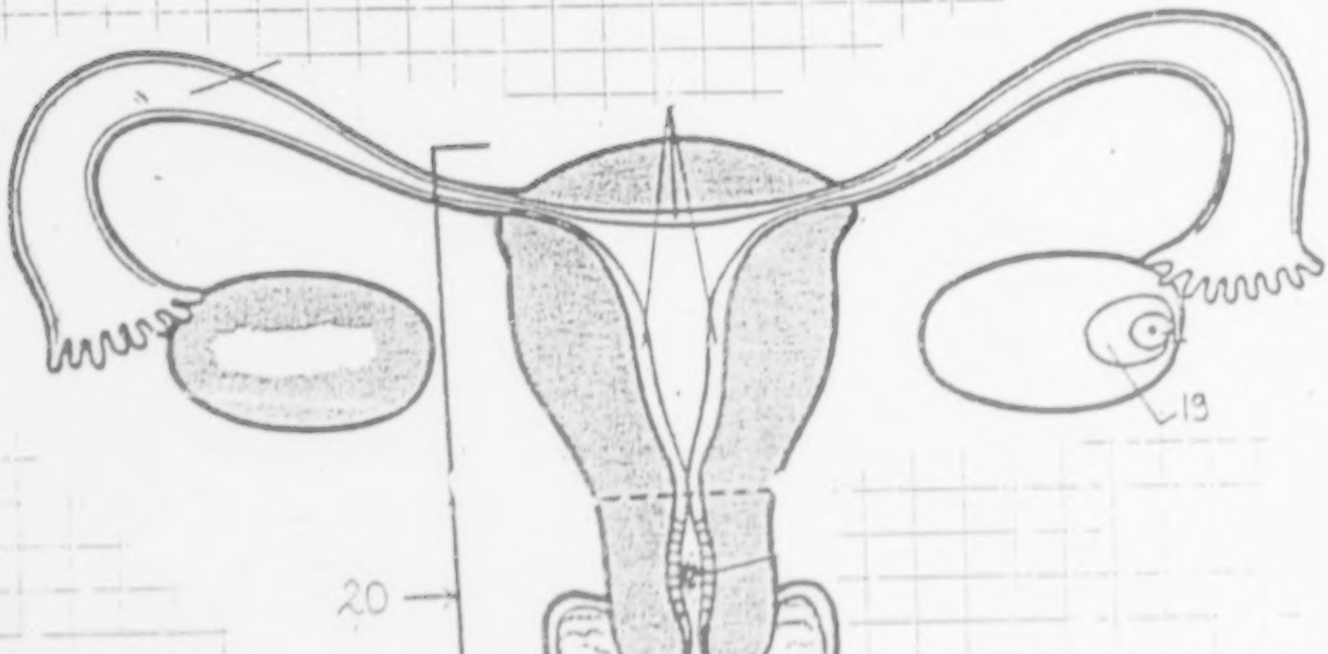
S.P.85-01-29/PSY2

1. Voici une liste de termes. En regardant les 3 figures qui suivent, placez le numéro correspondant face à chaque terme. Il y a 20 réponses à fournir.

A = canal déférent =
B = endomètre =
C = ovule =
D = anus =
E = rectum =
F = ouverture vaginale =
G = méat urinaire =
H = grandes lèvres =
I = follicule =
J = vagin =
K = ovaire =
L = testicule =
M = trompe =
N = pénis =
O = prépuce =
P = clitoris =
Q = petites lèvres =
R = épididyme =
S = urètre =
T = ampoule =
U = utérus =
V = vésicule séminale =
W = prostate =
X = vessie =
Y = cryptes =
Z = pubis =


1
6
5
2
4
3


18
7
8
10
11
12
13
14
15
16
17


19
20

2. Voici des débuts et des fins de phrases.

Reliez-les afin de former des phrases décrivant la fonction ou l'apparence de certains éléments des systèmes sexuels.

Débuts de phrase	Fins de phrase
1. La prostate et de la taille d'...	A. La femme
2. La fécondation se produit dans...	B. La testostérone
3. Le stérilet est mis en place dans...	C. L'épididyme
	D. L'homme
4. L'hormone mâle est...	E. La muqueuse utérine
5. L'ampoule sert à emmagasiner...	F. Une noix
6. Le méat urinaire ne sert qu'au passage de l'urine chez...	G. Le sperme
7. La prostate participe à produire...	H. La progestérone
8. Dans le seconde moitié du cycle menstruel il y a augmentation de la quantité de...	I. L'utérus
	J. La menstruation
9. La glaire est liquide et abondante au moment de...	K. L'ovulation
	L. Les spermatozoïdes
10. La menstruation correspond à la destruction de...	M. Une poire
	N. La trompe
	O. Le vagin
	P. La glaire
	Q. L'endomètre

3. La spermatogénèse se produit dans

a) les cellules situées en périphérie dans les testicules.
b) les follicules situés au centre des ovaires.
c) cellules interstitielles situées en périphérie dans les ovaires.
d) les cellules interstitielles des testicules.
e) les follicules situés en périphérie dans les testicules.

4. Parmi les méthodes suivantes, l'une agit après la fécondation en empêchant l'implantation du zygote, laquelle?

a) les mousses spermicides.
b) le capuchon cervical.
c) la ligature des trompes.
d) le stérilet.
e) la méthode de la glaire cervicale.

5. L'érection du pénis est...

a) automatique dès qu'il y a manipulation du gland.
b) due à une contraction musculaire volontaire des muscles péniens.
c) due à une congestion sanguine dans la région du pubis.
d) normalement d'une durée de 20 minutes.
e) due à une production accrue de testostérone.

6. Les sécrétions des vésicules séminales:

a) permettraient de neutraliser l'acidité dans l'urètre.
b) donneraient aux spermatozoïde leur mobilité.
c) donneraient aux smegna son odeur particulière.
d) serviraient à lubrifier le gland avant l'éjaculation.
e) donneraient au sperme sa liquidité.

7. Physiquement, l'orgasme féminin se caractérise par:

a) des sécrétions plus abondantes
b) des spasmes utérins
c) des mouvements d'ouverture de la vulve
d) une sensibilité croissante des organes génitaux.

8. Parmi les hormones suivantes, laquelle est produite par l'hypophyse.

a) Prolactine
b) Testostérone
c) FSH
d) Oestrogène

9. La pilule du lendemain est disponible dans les CLSC:

a) gratuitement
b) aux femmes de 18 ans et plus
c) seulement si on prouve qu'on utilisait une méthode contraceptive
d) non, l'affirmation est fausse: la pilule du lendemain n'est pas disponible dans les CLSC

10. <u>Juste avant</u> l'orgasme masculin il y a <u>toujours</u>:

a) éjaculation
b) remontée des testicules
c) manifestations verbales
d) coloration des mamelons

11. Lequel des éléments suivants ne fait <u>pas</u> partie de l'utérus?

a) le cercix
b) le col
c) la vésicule
d) l'isthme

12. Le clitoris est:

a) un organe sexuel
b) un organe reproducteur
c) les 2 réponses précédentes

Psy-350-930

Examen no.2
Palier no.2, valeur 55%
Objectifs 2.1 à 2.12

Reprise

1) La petite fille nouvellement née est capable de lubrification

a) Vrai

b) Faux

2) Si l'enfant de 1 an n'a pas de comportement sexuel alors il est anormal

a) Vrai

b) Faux

3) Il existe des différences entre la sexualité du garçon pré-pubère et celle de la fille pré-pubère. En effet,

a) Le garçon peut avoir des orgasmes mais pas la fille

b) Le garçon est capable d'excitation sexuelle mais pas la fille

c) La fille est capable d'excitation sexuelle, pas le garçon

d) La fille peut avoir des orgasmes mais pas le garçon

e) en effet, rien du tout, il n'existe aucune différence significative entre les garçons et les filles quant à ces variables

4) Parmi les jeux sexuels suivants lequel(s) est le plus souvent pratiqué(s) par les enfants pré-pubères

a) Auto-exploration, auto-manipulation

b) exposition des organes génitaux

c) la masturbation en groupe

d) contacts bucco-génitaux

e) b et c

5) De façon générale, l'objectif des jeux sexuels de l'enfant avec d'autres partenaires vise

a) Une décharge de la tension sexuelle

b) Une activité sociale et d'exploration

c) A imiter des comportements déjà vus

d) a et b

e) b et c

6) Selon les théories behavionales la différence au niveau des rôles sexuels peut s'expliquer par

a) en imitant les comportements déjà observés

b) par conditionnement classique et/ou opérant

c) par un déterminisme génétique et des pulsions inconscientes

7) L'homme est le seul animal à apprendre quels sont les comportements qu'il faut émettre afin de s'accoupler. Chez les animaux infra-humain cela s'avère être instinctif.

a) Vrai

b) Faux

Associez les définitions et les termes

8) Le sentiment d'être homme ou femme

9) Une exagération des comportements sexuels

10) Expression extérieure de son appartenance sexuelle

a) rôles sexuels

b) Identification sexuelle

c) Identité sexuelle

d) Stéréotypes sexuelles

11) Plus les hommes célibataires sont instruits plus ils se masturbent

a) Vrai

b) Faux

12) Dans les expériences d'Harlow avec des singes, il appert que l'isolement social provoque à la puberté que

a) Les singes mâles ne sont plus capables d'érection

b) Les singes ont une posture sexuelle inappropriée

c) Les singes ne se masturbent plus

d) Les singes ne sont pas excités par la présence de singes de l'autre sexe

e) a et c

13) Selon l'étude de Kinsey, vers quel âge les femmes et les hommes atteignent-ils leur niveaux d'activité sexuelle maximum

a) Dans les 2 cas entre 10 et 15 ans

b) Les hommes entre 16 et 30 ans, les femmes entre 30 et 40 ans

c) Dans les 2 cas entre 30 et 40 ans

d) Les hommes entre 30 et 40 ans, les femmes entre 16 et 30 ans

14) L'homme âgé voit certains aspects de sa sexualité changer. En effet, il a moins de désir sexuel puisqu'il se produit un changement hormonal.

a) Vrai

b) Faux

15) L'orgasme de l'homme âgé est moins fort puisque les glandes bulbo-urétrales ne sécrètent plus.

a) Vrai

b) Faux

16) Entre autres, l'étude de Kinsey constate une diminution du taux d'activité sexuelle au troisième âge. La <u>principale</u> raison semble être

a) Il s'avère difficile de trouver des partenaires

b) Les personnes âgées sont blasées de la sexualité

c) La société ne valorise pas l'activité sexuelle chez les personnes âgées

d) Les personnes âgées éprouvent moins de plaisir à vivre une sexualité

17) Le processus d'apprentissage de la sexualité (rôle, identité, stéréotype) débute

a) A la naissance

b) Dès le moment où l'enfant commence à parler soit vers 1-2 ans

c) Dès que la capacité de socialisation émerge soit vers 3-4 ans

d) Près de la maturité soit vers 65 ans

18) Le moment de la puberté a t'il un impact sur la personne

a) Oui, plus la puberté arrive tôt et plus c'est avantageux

b) Oui plus la puberté arrive tard et plus c'est avantageux

c) Oui, chez le garçon la puberté tardive est avantageuse tandis que chez la fille il s'agit d'un désavantage

d) Aucune de ces réponses

19) Les comportemants et attitudes sexuelles sont déterminés par

a) Les parents et le milieu familial

b) Le groupe de pairs

c) Les messages publicitaires

d) Les informations recueillies à droite et à gauche

e) L'apprentissage se fera par a, b, c et d

20) Comme chez la femme lors de la ménopause l'homme agé voit certaines fonctions s'interrompre entre autre la production de spermatozoides

a) Vrai

b) Faux

PHILOSOPHIE 401
HIVER 1985
Jacques G. Ruelland
1er EXAMEN DE REPRISE
1er GROUPE

Prénom et nom de l'étudiant(e): ____________________

Groupe: ____________________

Date: ____________________

10 questions - critère de 7/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit.

31. La tyrannie, c'est l'exercice du pouvoir

A 1. détenu par un seul homme;
B 2. détenu par un groupe d'individus;
C 3. délégué à la classe ouvrière;
D 4. délégué à un collège d'élus.
E 5. délégué à tous les citoyens.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

32. La différence entre la démocratie et l'oligarchie, c'est:

A 1. la démocratie est le fait d'un seul homme et l'oligarchie est le fait de plusieurs.
B 2. L'oligarchie est le fait d'un groupe de citoyens riches et la démocratie est le fait de tous les citoyens sans exception;
C 3. la démocratie est semblable à l'oligarchie;
D 4. l'oligarchie est plus démocratique que la démocratie.

33. Le 14 septembre 1984, les 20,000 habitants de Longueuil âgés de plus de 18 ans sont allés voter pour élire un nouveau maire. S'agit-il, dans cet exemple fictif, d'une

A 1. tyrannie?
B 2. oligarchie?
C 3. anarchie?
D 4. démocratie?

A=1 B=2 C=3 D=4

34. Le capitalisme est

A 1. une doctrine qui préconise la substitution de la propriété collective à la propriété privée;

B 2. un régime économique et social dans lequel la propriété individuelle des moyens de production assure à leurs propriétaires des revenus et leur donne l'initiative de l'orientation de l'activité économique, une portion de leurs revenus étant consacrée à l'acquisition de nouveaux moyens de production;

C 3. une doctrine qui préconise la syndicalisation de tous les travailleurs;

D 4. une doctrine qui favorise la propriété collective des épargnes personnelles des citoyens.

A=1 B=2 C=3 D=4

35. Le socialisme et le capitalisme se différencient sur les points suivants:

A 1. dans le socialisme, l'état et les citoyens peuvent être propriétaires, alors que dans le capitalisme seul l'État est propriétaire;

B 2. dans le socialisme, le profit est acceptable et inacceptable dans le capitalisme;

C 3. dans le socialisme il y a redistribution des richesses mais non dans le capitalisme;

D 4. dans le capitalisme le droit individuel l'emporte sur le droit collectif et non dans le ~~capitalisme~~ Socialisme;

E 5. dans le capitalisme il y a forcément démocratie et non dans le socialisme.

A=1+2 B=2+3 C=3+4 D=4+5 E=1+2+3

36. Jeudi matin, Bernard a gagné un salaire de 50,00$ en fabriquant 25 paires de souliers que son patron a vendues en faisant un profit de 100,00$ après décompte de toutes les charges d'exploitation de son entreprise. Cette situation est-elle propre

A 1. au communisme?
B 2. au féodalisme?
C 3. à l'esclavagisme?
D 4. au socialisme?
E 5. au capitalisme?
F 6. au totalitarisme?

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

37. Dans la tyrannie, le pouvoir politique

A 1. appartient à un seul homme;
B 2. appartient nécessairement à un groupe de femmes;
C 3. ne reconnaît aucun droit individuel;
D 4. favorise les seuls amis du tyran;
E 5. est soumis à la morale chrétienne.

A=1+2 B=2+3 C=3+4+5 D=4 E=3+5

38. Un ministre étant actionnaire minoritaire d'une compagnie d'électronique favorise l'octroi à cette compagnie d'un important contrat d'achat de matériel par le gouvernement. L'acte est illégal, mais est-il politiquement moral du point de vue de Machiavel?

A 1. oui;
B 2. non;
C 3. peut-être;
D 4. Ce problème ne peut être jugé selon la morale politique de Machiavel.

39. Dans le Prince, le prince doit adopter pour régner

A 1. de bonnes armes;
B 2. un train de vie fastueux;
C 3. de bonnes lois;
D 4. un comportement qui inspire le respect et la crainte;
E 5. un comportement qui suscite la haine.

A=1+2+3 B=1+3+4 C=1+3+5 D=2+3+5 E=3+4+5

40. Selon le Prince, le prince qui vole son propre peuple et viole les femmes de ses soldats

A 1. agit en véritable maître;
B 2. s'assure une vieillesse heureuse et une nombreuse descendance;
C 3. se nuit à lui-même en minant sa légitimité;
D 4. inspire le respect.

A=1 B=2 C=3 D=4

EXAMEN PHILO 401 / PHILO

DOCUMENT 18

PHILOSOPHIE 401
HIVER 1985
Jacques G. Ruelland
2e EXAMEN
1er GROUPE

Prénom et nom de l'étudiant(e): ______________________

Groupe: ________________

Date: ________________

10 questions - critère de 7/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit.

---

11. Le bonheur, dans le Prince, consiste à

A 1. utiliser les drogues;
B 2. respecter la loi;
C 3. être religieux;
D 4. détenir le pouvoir;
E 5. aucune de ces réponses.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

12. La Cité juste de Platon correspond à

A 1. une démocratie;
B 2. une timarchie;
C 3. une aristocratie;
D 4. une tyrannie;
E 5. une oligarchie;
F 6. une anarchie.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

13. Les classes sociales présentées par Platon dans la République sont

A 1. le roi-philosophe;
B 2. les prolétaires;
C 3. les ouvriers manuels;
D 4. les gardiens;
E 5. les esclaves.

A=1+2+5 B=1+2+4+5 C=1+3+4 D=1+4 E=1+3+5

14. L'idée de justice chez Platon est à la base

A 1. de l'esclavage;
B 2. des rapports entre individus;
C 3. du pouvoir royal;
D 4. du pouvoir du prince.

A=1+2+3 B=2+3 C=1 D=3+4

15. L'utopie de Thomas More correspond à

A 1. une timarchie;
B 2. une démocratie;
C 3. une tyrannie;
D 4. une oligarchie;
E 5. une anarchie.
F 6. une aristocratie.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5 F=6

16. Lors des repas en Utopie

A 1. les femmes sont exclues de la table;
B 2. les esclaves mangent avec les maîtres;
C 3. chacun se cache derrière un voile;
D 4. les citoyens mangent en commun.
E 5. il est interdit de parler des affaires de l'État.

A=1+4 B=1+2+4 C=2+4+5 D=3+5 E=5

17. La différence entre la société utopienne et la société d'Henry VIII est que dans cette dernière

A 1. les moutons mangent certains citoyens;
B 2. les citoyens mangent tous du mouton;
C 3. les citoyens sont tous des moutons;
D 4. Aucune de ces réponses-là.

A=1+3 B=1+2 C=2+3 D=4

18. Le Meilleur des mondes est

A 1. une aristocratie;
B 2. une démocratie.
C 3. une anarchie;
D 4. une tyrannie.

A=1 B=2 C=4 D=4

19. Dans _le Meilleur des mondes_, le rôle de la drogue est de

A 1. faire réfléchir;
B 2. soumettre;
C 3. détendre;
D 4. stimuler (lorsque prise à faible dose);
E 5. instruire.

A=1+2+5 B=2+3+4 C=1+3+4 D=3+4+5

20. Dans _le Meilleur des mondes_, la science est à la base

A 1. de l'esclavage;
B 2. des rapports entre citoyens;
C 3. de l'ordre social;
D 4. du régime politique.

A=1+2+4 B=1+2+3+4 C=2+3 D=4

EXAMEN PHILO 401 / PHILO

PHILOSOPHIE 401 Prénom et nom de l'étudiant(e): ______________
HIVER 1985
Jacques G. Ruelland Groupe: ______________
3e EXAMEN
1er GROUPE Date: ______________

10 questions - critère de 8/10

Vous répondez en encerclant à l'encre la réponse que vous choisissez. Usage au crayon à mine de plomb interdit.

21. L'esclavage, dans le Prince,

A 1. est fondé sur la punition comme dans la République;
B 2. est fondé sur la punition à l'inverse de la République;
C 3. est fondé sur la victoire militaire comme dans la République;
D 4. est fondé sur la victoire militaire à l'inverse de la République;
E 5. n'existe pas.

A=1 B=2 C=3 D=4 E=5

22. Dans la République, l'idée de justice

A 1. correspond à l'idée d'ordre dans le Prince;
B 2. correspond à l'idée de Bien-en-soi chez Machiavel;
C 3. correspond à la raison d'État chez Machiavel;
D 4. découle du pouvoir du roi-philosophe comme elle découle du pouvoir du prince chez Machiavel.

A=1+2 B=1+4 C=1+2+3 D=~~1~~+4 2

2

23. Dans l'Utopie, l'esclavage est

A 1. une punition comme dans la République et le Prince;
B 2. une conséquence d'une victoire militaire comme dans la République et le Prince;
C 3. une punition contrairement à l'esclavage dans la République et le Prince;
D 4. une conséquence d'une victoire militaire à l'inverse de la République et du Prince.

A=1 B=2 C=3 D=4

24. Dans L'utopie, le système politique

A 1. rappelle celui du Prince car il s'agit d'une démocratie;
B 2. rappelle celui de la République car il s'agit d'une démocratie oligarchique;
C 3. diffère de celui du Prince et de celui de la République, car dans ces deux cas le système est timarchique;
D 4. diffère de celui du Prince mais rappelle celui de la République car il s'agit d'une démocratie oligarchique.

A=1 B=2 C=3 D=4

25. Dans la République, les femmes

A 1. comme dans l'Utopie sont éliminées dès le départ en n'ayant pas le statut de citoyennes;
B 2. sont exclues du pouvoir politique de par leur faiblesse physique;
C 3. comme dans l'Utopie ont droit de citoyenneté;
D 4. comme dans le Prince ne font pas l'objet de l'attention de l'auteur.

A=1+4 B=2+3 C=3+4 D=1+3

26. L'usage des drogues et la possession de biens matériels sont

A 1. signes de dégénérescence dans l'Utopie et le Meilleur des mondes, mais pas dans la République;
B 2. réservé à la classe supérieure dans le Meilleure des mondes et dans le Prince;
C 3. signes de dégénérescence dans la République, l'Utopie et le Meilleur des mondes mais pas dans le Prince;
D 4. totalement méprisables dans le Prince.

A=1+4 B=2+3 C=3 D=4

27. L'esclavage, dans le Meilleur des mondes, est fondé sur

A 1. la victoire militaire;
B 2. la technologie génétique;
C 3. le système judiciaire;
D 4. les mêmes principes que dans l'Utopie;
E 5. des principes différents de ceux du Prince et de la République.

A=1+3 B=2+4 C=3+5 D=2+5 E=4+5

28. Dans lequel des quatre livres suivants est-il le plus question de moutons?

A 1. la République de Platon?
B 2. le Prince de Machiavel?
C 3. l'Utopie de More?
D 4. le Meilleur des mondes de Huxley?

A=1 B=2 C=3 D=4

29. Question à développer: si vous deviez être esclave, dans quel monde préféreriez-vous vivre?

a) dans l'Utopie de More?
b) dans la principauté telle que décrite par Machiavel?
c) dans le Meilleur des mondes de Huxley?
d) dans la Cité juste de Platon?

Justifiez votre choix en comparant les conditions d'existence des esclaves dans chacun de ces mondes. (*)

30. Question à développer: si vous deviez être tyran, dans quel monde voudriez-vous l'être?

a) dans l'Utopie de More?
b) dans la principauté telle que décrite par Machiavel?
c) dans le Meilleur des mondes de Huxley?
d) dans la Cité juste de Platon?

Justifiez votre choix en supputant les chances d'établir un pouvoir tyrannique dans chacun de ces mondes. (*)

(*) Vous écrivez un texte suivi, à l'encre, d'une longueur minimum de 15 lignes et maximum de 28 lignes, sur le cahier qui vous est donné à cet effet. Vous n'oubliez pas d'écrire votre nom, le no. de groupe et la date.

APPENDICE 5

Documents divers

BONJOUR,

Nous sommes quelques professeurs qui avons décidé d'essayer une nouvelle méthode d'évaluation,le cours auquel vous êtes inscrit utilise cette methode, laquelle est encore peu familière aux étudiants. Nous avons donc préparé ce petit texte explicatif pour accompagner le plan de cours.

Vous êtes plusieurs groupes d'étudiants, dans plusieurs disciplines, qui avez la chance d'essayer cette méthode cette session. Pourquoi la chance ? Parce que les études antérieures montrent que cette façon d'évaluer est à l'avantage des etudiants. Mais, il est d'abord nécessaire de bien la comprendre.

Mettons les choses au pire; est-il préférable de travailler toute une session et d' apprendre à la toute fin que l'on coule le cours ou de savoir avant la période d'abandon que l'on a de très fortes probabilités de couler et, alors, abandonner le cours? Nous ne pouvons garantir la réussite mais nous pouvons garantir que l'étudiant(e) qui risque de couler s'en rendra parfaitement compte avant la huitième semaine de la session.

Que préférer? Ne pas savoir exactement ce qu'il faut faire pour avoir une note donnée ou savoir à l'avance quelle note sera obtenue après chaque examen réussi? Regardez le plan de cours. La note exacte pour chaque examen réussi y est déjà inscrite.

Serait-il possible de connaître à l'avance les questions et les problèmes composant les examens? Regardez encore le plan de cours et vous verrez que le détail de ce que vous devez être capable de faire est déjà écrit pour chaque examen et travail.

Pourrait-on aller jusqu'à décider en partie de la date des examens? Pouvoir aussi faire une reprise? Oui, avec la nouvelle méthode.

Evidement, tout ça ne s'obtient par miracle. Cela tient à trois idées importantes; les paliers, les critères, la vitesse.

<u>Les paliers.</u>

Lorsqu'on suit un cours on obtient une note qui est, en théorie, un reflet de la performence d'ensemble. Mais, si on a 75% cela ne signifie pas toujours la même chose; on peut avoir compris 75% de la matière ou compris à 100% une certaine partie de la matière et à 0% une autre partie. Si, à la place d'attendre la fin de la

session pour faire le total des points et évaluer, on divisait plutôt la matière en une série d'étapes précises allant de la plus facile à la plus difficile. Il serait possible de voir jusqu'où l'étudiant(e) monte cet escalier. A chaque palier une note est obtenue qui correspond à l'ensemble des apprentissages depuis le début de la session. Plus l'étudiant(e) montera de paliers plus sa note finale sera haute. D'autre part, un tel système permet de juger à tout moment de ses progrès et d'éviter les mauvaises surprises. Par contre, il force aussi à travailler régulièrement. En effet, on n'a pas le droit de sauter des marches! Il faut réussir le premier palier pour pouvoir passer au second, puis réussir le second pour passer au troisième et ainsi de suite. Si on reste bloqué à un palier la note finale de la session sera la note qui, dans le plan de cours, correspond à ce palier. Pour mieux comprendre regardons le dessin que voici:

Le premier palier correspond, par exemple, à 40%. Si l'examen est réussi, l'étudiant(e) a 40%. Pas 28 ou 36 mais bien exactement 40%. Mais, surtout, l'étudiant(e) a le droit de passer à l'autre palier qui correspond, par exemple, à 60%. La réussite donne 60%. Pas 52 ou 58 mais bien exactement 60%. Pas non plus 40% plus 60%; ce n'est pas une addition. Cela signifie que l'on a atteint 60% des notions présentées dans le cours et qu'on a donc 60% pour la session et, surtout, le droit de passer au palier suivant pour améliorer sa note. Le troisième palier vaut, par exemple, 70%. Si l'étudiant(e) le réussi il a 70% et est admis au quatrième. Il en va ainsi jusqu'à 100%.

Evidement, il est toujours possible d'échouer mais, dans ce cas, on le sait assez tôt pour changer son échec en abandon de cours. Il est aussi possible de décider bien mieux qu'avec les méthodes habituelles d'évaluation quelle note on désire et donc quel effort on est prêt à fournir. Si vous avez compris le système des paliers vous avez vu que la matière devient plus difficile plus la session avance. Mais vous êtes aussi mieux équipés, plus confiants en vous, pour l'affronter. Et si jamais on se décourage, ou si on tombe en amour et préférons négliger nos études, on peut cesser de monter l'escalier tout en sachant tout de suite quelle est notre note finale de session puisqu'on sait à quel palier nous nous arretons.
Cependant, cela fait plusieurs fois qu'on parle de réussite à un palier. Qu'est-ce qui détermine cette réussite? C'est ce que nous allons voir maintenant.

Les critères

Nous sommes bien d'accord, quand on réussi un palier on a la note exacte qui lui correspond et non pas une certaine quantité de points sur une note maximale possible. Autrement dit, nous n'avons pas 23 sur 40 mais bien 40% si telle est la note du palier. Mais alors, comment peut-on donner cette note? Il n'est plus possible de compter les bonnes réponses et de dire que chacune vaut 0.25 ou 0.50% puis de les additionner car on reviendrait au système habituel et l'étudiant(e) n'aurait plus 40% mais 28 ou 36% selon son nombre de bonnes réponses.
Que faire? Utiliser un critère c'est-à-dire une ligne de partage qui permette de dire que les étudiant(e)s qui ne l'ont pas atteint n'ont pas assez bien compris les notions pour avoir la note du palier alors que ceux qui l'ont atteint ou dépassée ont automatiquement la note du palier. C'est ce qu'on appelle l'échec-réussite. Ou bien on atteint le critère et on a la note (et donc on est admis au palier suivant) ou bien on n'atteint pas le critère et on n'a pas la note (et donc on en reste là puisque non admissible aux paliers suivants). Toutefois, dans ce cas l'étudiant(e) a droit à au moins une reprise et parfois à plus selon ce qui est indiqué dans le plan de cours. En général, on a droit à plus de reprises pour les premiers paliers et à moins de reprises pour les paliers les plus élevés, ceci afin de se donner un maximun de chances de réussir le cours.

Mais, ce nouveau système n'est pas un abaissement des exigences. Il faut comprendre que, puisqu'on obtient la note totale du palier et que l'on a droit à des reprises, le critère doit être élevé et ne ressemble pas au 60% du système habituel. La pluspart du temps le critère est de 8 sur 10 mais il est parfois plus élevé et parfois plus bas selon le palier concerné et l'importance de notions qui y correspondent; dans le plan de cours le critère est indiqué pour chaque palier. S'il est de 8 et que l'on obtienne 8,9 ou 10 à l'examen ou au travail on a automatiquement la note du palier. Si on obtient moins de 8, il faut faire la reprise. Si on obtient encore moins de 8, ça va mal.

L'avantage c'est que si ça va bien on connait d'avance sa note et qu'on peut continuer de l'améliorer ou s'arrêter alors que si ça va mal on peut abandonner le cours plutôt que de se réveiller avec un échec en fin de session. Imaginez un dossier scolaire sans un seul échec...Mais, il y a encore un autre avantage à la nouvelle méthode; la vitesse.

La vitesse

Lors d'une évaluation traditionnelle nous sommes autant jugés sur la vitesse à laquelle nous apprenons que sur la qualité de nos apprentissages. En effet, quand vient la date de l'examen, il faut y aller. Et le résultat qu'on obtient reflète donc non nos connaissances mais bien nos connaissances à telle date. Que l'on ait eu trop de travail au même moment ne change rien à la note. Quant aux chances de se reprendre elles sont souvent rares.

Pourquoi ne pas éliminer la mesure de la vitesse ou, tout au moins en tenir le moins compte possible? Après tout, l'important c'est d'apprendre, pas d'apprendre vite; on n'est pas moins bon parce qu'on met plus de temps à comprendre une notion ou parce qu'on a eu une déception qui nous a enlevé un peu le goût d'étudier cette semaine là. Il est possible, par le système que nous allons utiliser dans ce cours cette session, de diminuer l'importance de la vitesse sans, malheureusement, pouvoir l'éliminer totalement. En effet, nous devons tenir compte des dates officielles de la session et il est donc impossible de passer des examens jusqu'en juillet prochain ! De plus, il n'y a pas qu'un seul individu par groupe et il n'est pas possible de preparer un examen différent pour chacun d'entre vous afin que chacun passe son examen quand

il le désire. Toutefois, à la suite de la majorité des examens ou des devoirs vous avez droit à une reprise c'est-à-dire que vous avez le droit de prendre plus de temps qu'un autre pour apprendre. Le fait que l'on utilise son droit à la reprise ne nous pénalise en aucune façon; réussir du premier coup ou réussir à la reprise donne la même note (celle du palier correspondant) et autorise de la même façon l'étudiant(e) à poursuivre son cours au palier suivant. D'ailleurs, pour éviter de prendre du retard dans la matière du cours vous remarquerez, dans le plan de cours, qu'il y a toujours une séance de reprise environ une semaine après chaque examen.

EN BREF...

-la méthode s'appelle "réussite-échec à paliers"
-la note finale correspond au palier le plus élevé atteint
-en cas de risque d'échec on le sait assez tôt pour abandonner le cours et donc ne pas se retrouver avec la mention E
-à chaque palier on doit atteindre un critère de 8,9 ou 10
-si on atteint le critère on a la totalité de la note du palier
-si on n'atteint pas le critère on a généralement droit à au moins une reprise
-la progression cesse losque l'étudiant(e) demeure bloqué(e) à un palier en n'atteignant pas le critère exigé
-ou la progression cesse lorsqu'on a atteint le dernier palier prévu et donc obtenu la plus haute note possible.

Si tout ne paraît pas clair, si vous avez de la difficulté à comprendre le plan de cours, n'hésitez surtout pas à m'interroger. Pour que la méthode soit efficace, il faut d'abord qu'elle soit comprise !

DOCUMENT 21

SERVICE DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

LONGUEUIL

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'OPINION ETUDIANTE

JANVIER 1985

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Présentation

Dans le but d'évaluer votre attitude générale face à ce cours, nous vous soumettons le questionnaire suivant. Nous vous invitons à y répondre avec sérieux et attention en étant assuré(e) que vos réponses demeureront confidentielles.

La FICHE-REPONSES est ANONYME.

Merci de ta participation.

Directives

1. Utiliser un crayon à mine foncée pour inscrire vos réponses sur la carte-réponses.

2. Ne pas dépasser les limites de chaque case-réponses.

3. NE PAS ECRIRE SUR CE QUESTIONNAIRE.

4. Lorsque vous aurez terminé, remettre ce questionnaire et la carte-réponses au professeur.

Merci de ta collaboration.

A. RENSEIGNEMENTS GENERAUX

Cette partie du questionnaire recueille des renseignements généraux sur ce cours.
Utiliser la partie 4 d'identification de la carte-réponses pour répondre à ces questions.
Noircissez la case (||) correspondant au choix de votre réponse.

Colonne

1. Rendement: de façon approximative, quelle est la moyenne de votre rendement dans ce cours depuis le début de la session?

   1. Moins de 60%
   2. Entre 60 et 64%
   3. Entre 65 et 69%
   4. Entre 70 et 74% — 1
   5. Entre 75 et 79%
   6. Entre 80 et 84%
   7. 85% et plus
   8. Incapable de préciser.

2. Pensez-vous apprendre ou avoir appris beaucoup dans ce cours.

   1. Extrêmement peu
   2. Très peu
   3. Peu
   4. Plus ou moins — 2
   5. Passablement
   6. Beaucoup
   7. Enormément.

3. Face à ce cours, vous êtes:

   1. Extrêmement insatisfait
   2. Très insatisfait
   3. Plutôt insatisfait
   4. Plutôt satisfait — 3
   5. Très satisfait
   6. Extrêmement satisfait.

B. QUESTIONNAIRE

Les questions 1 à 24 de la partie B du questionnaire visent à mesurer votre opinion sur plusieurs aspects de ce cours. Pour répondre à chaque question, vous noircissez sur la carte-réponses un seul chiffre de l'échelle 1 2 3 4 5. Ce choix correspond à votre degré d'accord ou de désaccord sur un point particulier du cours.

le chiffre 1 : signifie que vous êtes TOUT A FAIT EN DESACCORD.
le chiffre 2 : signifie que vous êtes EN DESACCORD.
le chiffre 3 : signifie que vous êtes PLUS OU MOINS D'ACCORD.
le chiffre 4 : signifie que vous êtes D'ACCORD.
le chiffre 5 : signifie que vous êtes TOUT A FAIT D'ACCORD.

Utiliser la partie REPONSE de la carte-réponses pour répondre à ces questions.

(Indiquez votre choix sur la carte-réponse)

	-		±		+
1. Le contenu du cours est substantiel.	1	2	3	4	5
2. Le cours est structuré, charpenté (il y a un plan détaillé).	1	2	3	4	5
3. La charge totale de travail exigée par ce cours est acceptable.	1	2	3	4	5
4. Le cours donne le goût d'approfondir par soi-même la discipline.	1	2	3	4	5
5. La méthode utilisée indique clairement à l'étudiant ses succès et ses progrès.	1	2	3	4	5
6. La méthode utilisée permet de suivre la progression de chaque étudiant.	1	2	3	4	5
7. Dans les contrôles et examens, les questions couvrent les aspects importants du cours.	1	2	3	4	5
8. Le cours est organisé de façon à souligner les points importants.	1	2	3	4	5
9. Le cours est organisé de telle sorte que l'on perçoit bien les habiletés qu'il vise à faire acquérir.	1	2	3	4	5
10. Le travail des étudiants est planifié et organisé grâce à la méthode utilisée.	1	2	3	4	5
11. La fréquence des contrôles (examens et travaux) est acceptable.	1	2	3	4	5
12. Le cours est organisé pour aider les étudiants qui ont plus de difficulté à suivre.	1	2	3	4	5
13. Il y a un équilibre dans le contenu à apprendre pour chacun des contrôles.	1	2	3	4	5
14. La matière est répartie à travers la session en tenant compte des niveaux de difficulté.	1	2	3	4	5
15. Il y a correspondance entre la matière annoncée et ce qui nous a été enseigné.	1	2	3	4	5
16. Les objectifs de ce cours ont été définis de façon claire.	1	2	3	4	5
17. Dans l'ensemble, l'approche pédagogique utilisée à l'intérieur du cours est intéressante.	1	2	3	4	5
18. Le mode d'évaluation utilisé dans ce cours me satisfait.	1	2	3	4	5
19. Le mode d'évaluation utilisé dans ce cours permet aux étudiants d'identifier les erreurs faites dans les travaux et les examens.	1	2	3	4	5
20. Les contrôles ou examens couvrent bien les aspects les plus importants du cours.	1	2	3	4	5
21. Les examens et les travaux correspondent bien aux buts du cours.	1	2	3	4	5
22. L'étudiant connaît à l'avance les critères sur lesquels se base la correction des travaux et examens.	1	2	3	4	5
23. Le cours m'a beaucoup aidé à me prendre en charge.	1	2	3	4	5
24. Le cours nous a aidés à améliorer notre façon de travailler.	1	2	3	4	5

RESERVE
ne rien écrire ici.